

Organisationskultur im schulischen Kontext
—
**theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung
der Schulkultur**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Kathrin Müthing
geboren am 15. Oktober 1979 in Bottrop

bei Prof. Dr. Wilfried Bos
und Prof. Dr. Nils Berkemeyer

Bochum im Februar 2013

*„If you want minor, incremental improvements,
work on people’s behaviours and attitudes.
But if you want significant improvements,
work on people’s paradigms.”
(Covey, 1989)*

In der vorliegenden Arbeit wird für alle Personen die männliche Sprachform verwendet. Hierin sollen keine Bevorzugung des Männlichen und keine Diskriminierung des Weiblichen zum Ausdruck kommen, die gewählte Form dient allein der besseren Übersichtlichkeit und Verständlichkeit des Textes.

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei allen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Besonders hervorzuheben sind hierbei meine Betreuer Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkemeyer sowie meine Kolleginnen und Kollegen (besonders Veronika, Nils, Mario, Hanna, Johanna, Steffi und Bea) aus dem Institut für Schulentwicklungsforschung, die mir mit ihren Hinweisen und Anregungen, auch nach Beendigung des Projektes „Schulen im Team“, stets eine große Hilfe waren.

Außerdem sind die zahlreichen Hilfskräfte im Projekt „Schulen im Team“ ebenso zu nennen – ganz besonders Julia – wie die Netzwerkkoordinatoren und Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen, die mir einen Einblick in ihre vorherrschenden Kulturen gewährt haben.

Desweiteren bedanke ich mich bei meinem jetzigen Arbeitgeber und meinen Kolleginnen und Kollegen dort für ihr Verständnis und ihre Unterstützung.

Besonderer Dank gilt außerdem Chris, Golli, Ve, Micha, Nils, Tanja, Cathy, Anna und Markus für ihre immerwährende Bekräftigung meines Vorhabens.

Der größte Dank gilt meiner Familie – Mama, Papa, Britta & Oliver – für den besten Rückhalt, den man sich wünschen kann, ihre Liebe, Hilfe und die Bestärkung meines Glaubens an mich selbst!

Danke!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Schulkultur	4
2.1 Normative Theorien der Schulkultur.....	6
2.1.1 Schulkultur als Schulgestaltung.....	7
2.1.2 Schulkultur als Indikator von Schulqualität.....	9
2.1.3 Schulkultur als Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur	11
Lernkultur	12
Erziehungskultur.....	13
Organisationskultur.....	13
2.2 Deskriptive Theorien der Schulkultur.....	15
2.2.1 Schulkultur als pädagogische Kultur der Einzelschule	15
2.2.2 Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule	17
2.2.3 Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten	19
2.2.3.1 Exkurs Werte	20
2.2.3.2 Exkurs Normen	20
2.3 Integration deskriptiver und normativer Schulkulturansätze	24
3. Organisationskultur.....	29
3.1 Theoretische Grundlagen der Organisationskultur.....	30
3.2 Facetten der Organisationskultur und deren Vermittlung	33
3.2.1 Klima als Facette der Organisationskultur	35
3.3 Modelle der Organisationskultur	37
3.3.1 Organisationskultur nach Schein (2010)	38

Artefakte (Ebene 1)	38
Öffentlich propagierte Werte (Ebene 2)	39
Unausgesprochene gemeinsame Annahmen (Ebene 3)	39
3.3.2 Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006).....	43
Hierarchiekultur	45
Marktkultur	46
Clankultur (Sippenkultur)	46
Adhoc-Kultur (Adhokratie)	47
3.3.3 Integration der Modelle zur Organisationskultur	48
3.4 Erfassung von Organisationskultur	49
3.4.1 Instrumente zur Erfassung von Organisationskultur	50
3.4.2 Erfassung von Organisationskultur nach Schein (2010).....	52
3.4.3 Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006)	54
3.4.3.1 Einsatz des Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)	54
3.4.3.2 Reliabilität und Validität des OCAI	59
4. Ziel der Arbeit & Fragestellungen	61
4.1 Verbindung der Konzepte Organisations- und Schulkultur.....	62
4.2 Empirisch-analytische Erfassung der Schulkultur	64
5. Entwicklung des Instruments zur Erfassung von Schulkultur.....	68
5.1 Anpassung des OCAI auf die Organisation Schule (OCAI-SK)	68
5.2 Einsatz und Auswertung des OCAI zur Erhebung von Schulkultur.....	70
5.2.1 Projekthintergrund „Schulen im Team“	73
6. Methodisches Vorgehen	76

6.1 Grundprinzip & Einsatz Faktorenanalyse / Skalenbildung	76
6.2 Grundprinzip & Einsatz ipsativer Skalen	77
6.3 Grundprinzip & Einsatz des Chi ² -Anpassungstests.....	79
6.4 Grundprinzip & Einsatz der Latent-Class-Analyse (LCA).....	80
7. Ergebnisse	82
7.1 Stichprobe	82
7.2 Reliabilität OCAI-SK (Kulturskalen).....	83
7.3 Kulturmuster des OCAI-SK (Chi ² -Anpassung)	84
7.3.1 Kulturmuster OCAI-SK 2007	84
7.3.1.1 gleichverteilte Kulturmuster	87
7.3.1.2 dominante Einzelkulturen	87
7.3.1.3 Mischkulturen	88
7.3.2 Replikation der Kulturmuster (OCAI-SK 2009)	89
7.4 Kulturprofile des OCAI-SK (LCA-Klassifikation).....	95
7.4.1 Kulturprofile des OCAI-SK 2007.....	95
7.4.1.1 Klasse 1 – stabile Kontrollkultur	97
7.4.1.2 Klasse 2 – Clankultur	98
7.4.1.3 Klasse 3 – innovative Gemeinschaftskultur.....	99
7.4.1.4 Klasse 4 – familiäre Hierarchiekultur	101
7.4.2 Replikation der Kulturprofile (OCAI-SK 2009)	103
7.4.2.1 stabile Kontrollkultur.....	104
7.4.2.2 Clankultur	105
7.4.2.3 innovative Gemeinschaftskultur	106

7.4.2.4 familiäre Hierarchiekultur	107
7.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	108
8. Fazit und Ausblick.....	111
8.1 Fazit	111
8.2 Ausblick	114
9. Literatur.....	117
10. Anhang	130
Anhang A: Itemkennwerte des OCAI-SK (2007; 2009)	130
Clankultur (A):	130
Adhoc-Kultur (B):.....	131
Marktkultur (C):.....	132
Hierarchiekultur (D):.....	133

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen der Schulkultur nach Holtappels (2003, S. 25)	12
Abbildung 2: Organisationskultur: Inhalt, Manifestation, Wahrnehmung & Interpretation (Weinert, 2004)	34
Abbildung 3: Die drei Ebenen der Organisationskultur nach Schein (2010, S. 31)	38
Abbildung 4: Kulturen im Spannungsfeld der Organisationsdimensionen nach Cameron & Quinn (2006)	44
Abbildung 5: Beispielhaftes Kulturprofil einer Marktorganisation	59
Abbildung 6: Netzwerkstruktur „Schulen im Team“	74
Abbildung 7: teilnehmende Schulformen (absolute Zahl; Prozent).....	82
Abbildung 8: gleichverteiltes Kulturmuster (Schule Nr. 12).....	87
Abbildung 9: dominante Kulturen.....	88
Abbildung 10: Mischkulturen	88
Abbildung 11: Kulturprofile OCAI-SK 2007	96
Abbildung 12: Klasse 1 – stabile Kontrollkultur	97
Abbildung 13: Klasse 2 – Clankultur	98
Abbildung 14: Klasse 3 – innovative Gemeinschaftskultur	99
Abbildung 15: Klasse 4 – familiäre Hierarchiekultur	101
Abbildung 16: Kulturprofile OCAI-SK 2009.....	103
Abbildung 17: stabile Kontrollkultur – Profilvergleich 2007 / 2009.....	104
Abbildung 18: Clankultur – Profilvergleich 2007 / 2009	105
Abbildung 19: innovative Gemeinschaftskultur – Profilvergleich 2007 / 2009	106
Abbildung 20: familiäre Hierarchiekultur – Profilvergleich 2007 / 2009	107

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswahl positiver und dysfunktionaler Normen in Schulen (Deal & Peterson, 1999)....	22
Tabelle 2: Scheins Kulturebenen im Modell von Schoen & Teddlie (2008, S.138)	25
Tabelle 3: Hauptrichtungen der Organisationskulturforschung (vgl. Marré, 1997, S.10).....	31
Tabelle 4: OCAI Items nach Cameron und Quinn (2006)	57
Tabelle 5: Reliabilitätswerte (Cronbachs alpha) der Kulturskalen des OCAI.....	59
Tabelle 6: Adaptierte Version des OCAI (OCAI-Schulkultur; OCAI-SK)	69
Tabelle 7: Beispielitem „Erfolgskriterien“ OCAI-SK.....	72
Tabelle 8: Skalenkennwerte OCAI-SK (2007; 2009)	83
Tabelle 9: Kulturmuster OCAI-SK 2007.....	85
Tabelle 10: Kulturmuster OCAI-SK 2009.....	89
Tabelle 11: Vergleich der Kulturmuster OCAI-SK 2007/2009.....	92

1. Einleitung

Die Diskussion um den Begriff der Schulkultur ist seit nunmehr 30 Jahren fester Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Schulkultur wird in Fachzeitschriften, Lexika und weiteren Publikationen diskutiert, ist Gegenstand von Praxisempfehlungen und Lehrprüfungen (Wiater, 1997, S. 21) und somit zu einem wichtigen erziehungswissenschaftlichen Terminus geworden (Göhlich, 2007, S. 111). Mitunter wird der Begriff der Kultur im pädagogischen Zusammenhang jedoch „scheinbar ohne jedes Nachdenken“ genutzt und ohne klare Unterscheidungen zu jedem Beschreibungszweck herangezogen (Huber, 2009, S. 15). Die Betrachtung und Erforschung der Schulkultur erweist sich als problematisch, da es keinen klar definierten Konsensus darüber zu geben scheint, was genau Schulkultur ist, geschweige denn wie man diese erfassen kann.

Das Konzept der Schulkultur wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur unter verschiedenen Auffassungen bearbeitet (vgl. z.B. Chott, 1997; Nias, 1989; Helsper, 2008) und die Bezugnahme auf den Kulturbegriff eröffnet, so Terhart (1994, S.689), ein nahezu grenzenloses Diskussionsfeld. Auch Luhmann (1995, S. 32) stellt heraus, dass der Kulturbegriff eine zu große Spannweite hat und somit nicht die nötige Prägnanz für wissenschaftliche Begriffe besitzt. Um das weite Feld der Kulturbegriffe für die vorliegende Arbeit sinnvoll einzugrenzen, wird die Schulkultur nach dem organisationspsychologischen Konzept der Unternehmenskultur erörtert und von weiteren Bereichen, wie z.B. der Lern- oder Erziehungskultur (vgl. z.B. Holtappels & Voss, 2006; Kolbe et al., 2008; Wulf, 2007) losgelöst. Diese theoretische Eingrenzung ist nicht nur funktional, sondern nötig, um methodologische Zugriffe möglich zu machen (Duncker, 1994, S. 41; Chott, 1997, S. 563). Nach einer theoretischen Einführung in bisherige Konzepte zur Schulkultur und einer ersten Einordnung dieser in verschiedene theoretische Herangehensweisen normativer und deskriptiver Theorien der Schulkultur (in Anlehnung an Kahnert, 2009) folgt eine Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund der Organisationskultur, in welche die Schulkultur eingebunden wird.

Die Relevanz der Erforschung von Organisationskultur für die „Organisation Schule“ ist sowohl für das Leitungshandeln als auch für die Mitarbeitenden in der Organisation von hoher Nützlichkeit, denn die vorherrschende Organisationskultur stellt die Basis für Entscheidungen der Schulleitung dar, wie und in welcher Weise die Dinge angegangen werden (vgl. Duncan, 2004). Sozusagen stellt die Kultur das Skript, welches bestimmt, welche Art von Verhaltensweisen und/oder Entscheidun-

gen angebracht oder eben nicht angebracht sind. Die wahrgenommene Organisationskultur ist der Schlüsselfaktor für die Einstellungen und Entscheidungen von Managern am Arbeitsplatz (vgl. Subramaniam & Ashkanasy, 2001) und wird im Rahmen betrieblicher Gesundheitsförderung als wichtiger Faktor des Belastungserlebens der Mitarbeiter anerkannt (Hase-Etzler & Jöns, 2007; Badura et al., 1999). Somit stellt die Organisationskultur einen wichtigen Rahmen für das Leitungshandeln und das Wohlergehen im Unternehmen dar (vgl. auch Uhlich, 2005). Obwohl seit langem davon ausgegangen wird, dass die Kultur einen erheblichen Einfluss auf die individuellen Handlungsweisen aller Mitarbeitenden in einer Organisation hat (vgl. Harris & Mossholder, 1996), gibt es bisher nur wenige systematische Forschungsansätze, die sich mit der Wirkung von Organisationskultur auf die Menschen in den Organisationen beschäftigen (Goodman et al., 2001) und trotz der Popularität des Konzeptes ist ebenfalls ein Mangel an Arbeiten zu verzeichnen, welche sich mit der Erforschung und genauen Definition der Organisationskultur beschäftigen. Dies gilt vor allem für den Bereich der Schulkultur als Organisationskultur.

Kultur wird genutzt, um die zugrunde liegenden Werte, Überzeugungen, Annahmen und Verhaltensweisen einer Organisation zu verstehen (Schein, 1992), wobei sich eine konzeptionelle Diskussion auftut, in der es um die Lösung der Frage geht, ob eine Organisation eine Kultur *hat* oder ob sie eine Kultur *ist*. Wenn, wie von Meek (1988) vorgeschlagen, Kultur als etwas betrachtet wird, was die Organisation ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kultur eine veränderbare Variable darstellt. In dieser Arbeit wird die Ansicht geteilt, dass Kultur etwas ist, was eine Organisation *hat* (vgl. Deal & Kennedy, 1982; Schwartz & Davis, 1981; Schein, 1992) und die Kultur somit erfass- und veränderbar ist (Nerdinger et al., 2008; Cameron & Quinn, 2006). Die vorliegende Arbeit befasst sich jedoch noch nicht mit der Veränderung von Kulturen. Die Erfassung der Schulkultur als Organisationskultur steht im Vordergrund und stellt einen ersten, sehr wichtigen Schritt zur einheitlichen Nutzung des Konzeptes der Schulkultur in Schulentwicklungs- und Reformprozessen dar.

Dieser Schritt ist nicht zuletzt für die Praxis von Bedeutung, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Schulkultur als Faktor herausgestellt wird, welcher Beanspruchungserleben innerhalb der Organisation beeinflusst (Badura et al., 1999) und schulische Arbeitsbündnisse bestimmt (Helsper & Hummrich, 2008). Zudem wird der Schulkultur ein deutlicher Einfluss auf die Steigerung der Schuleffektivität und Schülerleistung sowie eine hohe Relevanz hinsichtlich Schulentwicklungsprozessen zugesprochen (Scheerens & Bosker, 1997, S. 100; Goldring, 2002, S. 32f.; Hargreaves, 1995, S. 24, MacNeil et al., 2009). Gruenert (2000) stellt sogar heraus, dass gescheiterte Veränderungsbemühungen in Schulen insbesondere darauf zurückzuführen sind, dass die Kultur einen Wandel nicht erlaubt (vgl. auch Angelides & Ainscow, 2000). Nur wer die Kultur der Schule versteht und

begreift, was sie tut, kann eine wahre Veränderung umsetzen (Gruenert, 2000, S.18). Trotzdem bleibt die Erforschung und systematische Erfassung der Schulkultur ein vernachlässigtes Feld in der Schulentwicklungsforschung (ebd.; Hargreaves, 1995; Reynolds & Packer, 1992, Fuchs, 2009). Zwar wird davon ausgegangen, dass Schulen verschiedenen Kulturtypen zugewiesen werden können, jedoch wird bislang kein konkretes Analyseverfahren vorgestellt, sondern das Fehlen eines solchen Instruments beklagt (Angelides & Ainscow, 2000, S. 146; Hargreaves, 1995, S. 43). Die vorliegende Arbeit befasst sich konkret mit eben diesem Desiderat und prüft den Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Organisationskultur von Schulen. In verschiedenen Arbeiten zur Organisationskultur wird die Frage nach grundlegenden Kulturdimensionen oder Kulturtypen aufgeworfen, derer man sich anhand interpretativer oder empirisch-analytischer Analyseverfahren nähern kann. Neuere Ansätze und Modelle, so Neubauer (2003, S. 87), arbeiten mit empirisch-analytischen Verfahren, die standardisiert einsetzbar sind.

Im Folgenden wird dieser Ansatz, neben einer grundsätzlichen Erörterung der bisherigen Forschung zur Schul- und Organisationskultur, aufgegriffen, indem das Organisational Culture Assessment Instrument (OCAI, Cameron & Quinn, 2006) erstmalig übersetzt und auf die „Organisation Schule“ angepasst wird.

Die vorliegende Arbeit befasst sich konkret mit der Anwendbarkeit des OCAI auf das Umfeld Schule und dokumentiert die Adaption des Verfahrens (OCAI-SK) auf eben diesen Kontext. Neben der Beschreibung des Instrumentes werden seine Besonderheiten sowie mögliche Auswertungsverfahren vorgestellt und erörtert. Zudem werden Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes eines solchen Verfahrens aufgezeigt.

Insgesamt zeigt sich, dass mit dem OCAI-SK ein reliables Instrument zur objektiven Erfassung von Schulkultur vorliegt, welches eine kategoriale Einordnung von Schulen in verschiedene Kulturklassen erlaubt. Das OCAI-SK ist als Screening-Instrument einsetzbar, welches die vorherrschende Kultur in ihrer Grundausrichtung erfasst und so einen Einblick in die Orientierung der Schule als Organisation im Hinblick auf vorherrschende Normen und Werte schafft.

2. Schulkultur

Das Konzept der Schulkultur ist nicht leicht zu bestimmen. Verschiedene Auffassungen über Inhalte und Struktur liegen ebenso vor wie unterschiedliche Definitionsansätze und unklare Abgrenzungen zu Begriffen wie Schulleben, -qualität und -klima (vgl. Wiater, 1997, S.21, Loeffelmeier, 2009, S. 345). Bereits Erickson (1987) stellt heraus, dass nicht deutlich wird, welche genaue Bedeutung dem Begriff der Kultur in den Diskussionen um Schulkultur zugemessen werden kann oder soll. Auch Wiater bezeichnet die Schulkultur als „aspektreich undifferenzierten Kollektivbegriff“ (1997, S. 39), dessen Wert vor allem in der Integrationsleistung verschiedener Aspekte des schulpraktischen Miteinanders, wie dem pädagogischen Konsens und dem Schulprofil, besteht. Eine klare und einheitliche Definition von Schulkultur und/oder deren Inhalt bleibt aus.

Die Nutzung von Kultur als wissenschaftlich formalem Begriff stammt aus der Anthropologie, wobei jedoch selbst dort keine Einigkeit darüber besteht, wie genau Kultur zu begreifen sei. Kroeber & Kluckhohn versuchten bereits im Jahr 1952 diesen Unklarheiten entgegenzuwirken und stellen in ihrem Buch *„Culture: A critical review of concepts and definitions“* mehrere hundert verschiedene Nuancen der Bedeutung für das Wort *Kultur* heraus. Eine klare Eingrenzung der Vorstellung zum Kulturbegriff in der Schulforschung hat seitdem nur bedingt stattgefunden. Es existieren weiterhin viele verschiedene Ansichten zum Begriff Kultur, Terhart (1994, S. 686) spricht sogar von einer exzessiven Verwendung des Kulturbegriffs. Jede Arbeit ist mit eigenen Arbeitsdefinitionen und Annäherungen an den Kulturbegriff versehen, jedoch existiert keine Definition, die sich durchgesetzt hätte.

Dennoch: das Konzept der Kultur kann sich als hilfreich erweisen, wenn versucht wird, die Natur des täglichen Lebens und der Ausbildung in Schulen zu verstehen. Hierbei scheinen vor allem, nach Erickson (1987, S. 13), Konzeptionen relevant, die Kultur als eher ideelles Konzept begreifen, was sich nicht unbedingt im Verhalten selbst zeigt, sondern als ein Set von interpretativen Rahmen manifestiert, um dem Verhalten Sinn zu verleihen. So kann Kultur analog zu Informationsbits im Computer oder genetischen Informationen einer Population angesehen werden. Sie besteht aus vielen kleinen Wissensinhalten, welche in der großen Informationsmenge innerhalb der sozialen Gruppe gespeichert sind. Des Weiteren kann Kultur als konzeptuelle Struktur dessen betrachtet werden, was von den Mitgliedern der Population als Realität angesehen wird. Diese Strukturen werden in der Population geteilt und das tägliche Handeln sowie Routinen und Wahrnehmungen werden durch Wiederholungen von ihnen bestimmt. Identische – oder zumindest stark geteilte – Interpretationen von Symbolen und Handlungsweisen durch die Mitglieder der sozialen Gruppe

sind nach dieser Auffassung Inhalt der Kultur. Anhand dieser Konzeptionen wird das kulturelle Lernen als intergenerational angesehen – Kultur ist Tradition, welche durch Sozialisation an andere (Generationen) weitergegeben wird, wobei das Individuum selbst zu nah an den kulturellen Mustern der eigenen Population lebt, um diese direkt zu erkennen. Nach Erickson (ebd., S. 22) sollte Kultur als (implizites) Wissen und als sinnstiftender Rahmen angesehen werden.

Kulturelles Wissen, Interpretationsrahmen und Standards zur Angemessenheit definieren das Verhalten. Hieran wird die Bedeutung des Konzeptes der Kultur für Schulen deutlich. Wenn eben diese Muster und Standards einer sozialen Organisation das Verhalten auch in der Organisation Schule bestimmen, sollten pädagogische Reformen folglich an eben diesen Mustern und Standards ansetzen. Wenn deutlich wird, anhand welcher impliziten Theorien in der Schule gehandelt wird, können diese als Ansatz zur Umstrukturierung genutzt werden. Die kulturelle Perspektive ist essentiell, wenn ein Verständnis von erfolgreichem Wandel in Schulen erreicht werden soll (Angelides & Ainscow, 2000, S. 150).

Trotz der frühen Konzeptualisierung und den daraus abzuleitenden Ansprüchen an Schulkultur gibt es bis jetzt noch keine einheitliche Bestimmung dieser, wenn sich auch viele Definitionsaspekte ähneln und/oder überschneiden (vgl. Gruenert, 2000; Fischer, 2009). Insbesondere die Vermischung von Schulklima und -kultur oder gar deren synonyme Verwendung (Schönig, 2002; Schoen & Teddlie, 2008) erschwert die klare Definition der Schulkultur. Der Diskurs, ob Schulklima und -kultur dasselbe beschreiben, oder inwiefern sie sich voneinander unterscheiden, wurde bereits mehrfach aufgegriffen (vgl. van Houtte, 2005; Schoen & Teddlie, 2008) und es besteht Einigkeit darüber, dass die beiden Konzepte eng miteinander verwoben sind und eine möglichst umfassende Beschreibung von Einzelschulen zum Ziel haben. Jedoch besteht weiterhin ein Dissens, ob es sich beim Klima um eine Ebene der Schulkultur handelt (Schoen & Teddlie, 2008; Keefe, 1993; Stolp & Stuart, 1995) oder ob sich die Kultur als eine Dimension des Klimas manifestiert. In der vorliegenden Arbeit wird die Auffassung von Schoen & Teddlie (2008) geteilt, dass sich das Schulklima in die Kultur einordnen lässt und zur Beschreibung der weiter gefassten Kultur einer Schule dienen kann.

Ein möglicher Grund für die bisher vorherrschende Ambiguität hinsichtlich der Schulkultur kann durchaus darin begründet sein, dass bereits der eigentliche Begriff der Kultur keine erfassbare Basis bietet (Schönig, 2002; Duncker, 1992; Terhart, 1994). Kultur wird im ethnologischen Sprachgebrauch verstanden als:

„die Gesamtheit der Wertvorstellungen, Verhaltensnormen, Grundannahmen und Denk- und Handlungsweisen, die von einer Gesellschaft oder einem Kollektiv ge-

schaffen wird. Kulturen zeigen sich in Entscheidungen, Aktivitäten, Gewohnheiten und Handlungsformen, aber auch in symbolischen Äußerungsformen wie Riten, Ritualen, Mythen, künstlerischen Darstellungen und Glaubenssprachen“ (Schönig, 2002, S. 818).

Diese Definition stellt eine sehr allgemeine und vielschichtig interpretierbare Basis der Kulturauffassung bereit. Eine Erfassung der Kultur als Ganzes scheint schwierig, da die angebotenen Aspekte einen großen Interpretationsspielraum zulassen. Was zur Kultur gehört und was nicht, ist nicht klar abgrenzbar und so wundert es nicht, dass die Kultur, besonders im Fall der Schulkultur, mitunter als „grenzenloser Allbegriff“ (Duncker, 1992, S.28) und „terminologische Nebelbombe“ (Schönig, 2002, S. 818) bezeichnet wird.

Trotz dieser schwer zu umreißenden Bestimmung einer theoretischen Fundierung werden im Folgenden bisherige Arbeiten und theoretische Hintergründe in Anlehnung an Kahnert (2009) in normative und deskriptive Theorien der Schulkultur eingeordnet und einander gegenübergestellt. Neben der Beschreibung der verschiedenen theoretischen Herangehensweisen werden diese zudem mit entsprechenden Möglichkeiten der Erfassung von Schulkultur reflektiert. Hierbei wird bei den bisherigen Forschungsarbeiten, sofern diese Klima und Kultur gleichsetzen, keine gesonderte Trennung mehr zwischen Schulklima und -kultur vorgenommen. Eine klarere Abgrenzung von Kultur und Klima wird im späteren Verlauf der Arbeit in Bezug auf die organisationspsychologische Ausgestaltung der Konzepte aufgegriffen (Kap. 3.2.1).

Zunächst werden jedoch Theorien vorgestellt, welche ein normatives Verständnis von Schulkultur postulieren – „Schulkultur als Schulgestaltung“ (Kap. 2.1.1); „Schulkultur als Indikator von Schulqualität“ (Kap. 2.1.2); „Schulkultur als Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur“ (Kap. 2.1.3) – und im Anschluss daran Theorien der Schulkultur, die eine deskriptive Sichtweise vertreten – „Schulkultur als pädagogische Kultur der Einzelschule“ (Kap. 2.2.1), „Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule“ (Kap. 2.2.2) sowie „Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten“ (Kap. 2.2.3) – beschrieben.

2.1 Normative Theorien der Schulkultur

Die normativen Theorien der Schulkultur stellen die Bewertung von Schulen anhand ihrer Kultur in den Fokus ihres Interesses. Hier wird die Kultur der Schule dazu verwendet, das Schulleben in eine hierarchische Ordnung im Sinne von Unter- und Überlegenheit bzw. Besserem und Schlechterem oder Bewahrens- und Vergessenswertem zu unterteilen (Reckwitz, 2004). Schulkultur wird

in diesen Ansätzen dazu genutzt, auszumachen, was eine „gute“ und was eine „schlechte Schule“ ausmacht, sprich, Schulen bewertend voneinander zu trennen, um so die jeweilige Individualität herausarbeiten zu können (vgl. Helsper, 2008). Der Begriff Schulkultur verweist in diesen Ansätzen somit auf einen defizitären Zustand, welcher durch „Kultivierung“ der Schule überwunden werden soll (Kluchert, 2009). Es werden jeweils Dimensionen vorgegeben, anhand derer die Kultur bewertet wird und die wiederum die Erfassung von Kultur möglich machen. Hierbei sind insbesondere die Aufarbeitung von „Schulkultur als Schulgestaltung“ (Terhart, 1994; Fischer, 2009), „Schulkultur als Indikator von Schulqualität“ (Fend, 1996; Steffens, 1995) und „Schulkultur als Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur“ (Holtappels, 2003) von Bedeutung, welche im Folgenden näher erörtert werden.

2.1.1 Schulkultur als Schulgestaltung

Eine Möglichkeit, Schulkultur zu begreifen, liegt laut Terhart (1994) in der Betrachtung dieser als Schulgestaltung. Die auf die Schulgestaltung bezogene Verwendung des Kulturbegriffs in der Schulpädagogik (ebd., S. 690) fokussiert alle außerunterrichtlichen und nicht unmittelbar mit dem Lehrplan verbundenen Aktivitäten, die in und von der Schule angeboten werden und sich auf das pädagogische Handeln außerhalb des Unterrichts beziehen. Schulkultur, so auch Hejj (1997, S.115) manifestiert sich zu einem großen Teil in gemeinschaftlichen Aktivitäten, die über den normalen Unterricht hinausgehen. Hierbei steht das kulturelle Leben an den Schulen (Reiß & von Schoenebeck, 1987, Behr & Knauf, 1989) im Vordergrund, welches sich durch Aufführungen, Ausstellungen, Literaturerzeugnisse und andere sicht- und hörbare Produkte individueller und gemeinschaftlicher Anstrengung charakterisieren lässt (Reiß & von Schoenebeck, 1987, S. 23). Fischer (2009) bedient sich in ihren Erläuterungen zur „Schulkultur als Zusatzveranstaltungen“ ebenfalls dieses Verständnisses von Schulkultur. Hintergrund des hier dargestellten Ansatzes ist vor allem der Wandel von einer zentralistischen zu einer dezentralen Perspektive. Der in den frühen 1990er Jahren propagierte Ruf nach Flexibilisierung des Schulsystems, Einführung des Marktsystems und Stärkung der Konsumentenautonomie in der Bildungsdiskussion stellt den Ausgangspunkt für Terharts (1994) Überlegungen zur Schulkultur dar. Die Steigerung von Kostenbewusstsein und Effizienz sowie einem höheren Maß an Verantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht der Lehrkräfte (ebd., S. 686) soll in die alltägliche Arbeit der Schulen gelangen. Neben diesen Aspekten wurde die Forderung nach einer Stärkung der Schulkultur auf der Ebene der Einzelschule laut. Eben dieser Wandel der Gesellschaft und der Bedingungen des Aufwachsens sorgt für einen Wandel im Umgang in der Schule, fachlich wie zwischenmenschlich. Die subjektive Sicht der Betroffenen wird wieder stärker fokussiert und die einzelnen Systemebenen werden als eigenaktiv,

selbstbestimmt und selbstverantwortlich wahrgenommen (ebd., S. 688). Die Strukturen von Schule und Unterricht rücken immer weniger in den Blick, Kulturen werden interessant.

Genauer in den Blick genommen kann dieses Verständnis von Schulkultur sowohl Angebote wie die nachmittägliche Schülerbetreuung, eine intensive Elternarbeit und -kooperation sowie Kooperationen zwischen den Lehrkräften als auch extracurriculare Angebote wie Informationsabende, Ausstellungen und andere künstlerische Offerten sowie ehrenamtliche, soziale und politische Aktivitäten beinhalten (ebd., S.690). Diese Angebote entstehen in zusätzlichen und meist volontaristisch organisierten Handlungsbereichen, in denen Lernen stattfinden kann (Fischer, 2009, S. 413). In der schulpädagogischen Tradition verankerte Anschlussbegriffe an dieses Verständnis der Schulkultur wären, so Terhart (1994, S. 690), die des „Schullebens“ oder der „Schulgemeinde“. Eine so definierte Schulkultur ist sehr stark auf die Einzelschule sowie ihren Binnen- und Nahraum eingeschränkt. Des Weiteren entsteht eine Begrenzung auf die eher „weichen“ Zonen des schulischen Anforderungsfeldes, wodurch Gefahr gelaufen wird, System- und Struktureffekte sowie die kulturprägende und -geprägte Bedeutung des Lehrens und Lernens (ebd., vgl. auch Helsper et al., 1998) nicht gebührend in die Überlegungen zur Kultur mit einzubeziehen.

Nach diesem Verständnis bezieht sich die Kultur weder auf Handlungsrahmen oder Verhaltensschemata, noch auf soziale Normen oder Unterrichtsinhalte. In dieser Form wird Kultur dazu genutzt, die Einzelschule öffentlichkeitswirksam positiv zu präsentieren, um so das Image einer guten Schule zu prägen, wobei eine gute und vorzeigbare Kultur sogar eine kompensatorische Funktion bei eher schlechten Angeboten auf Unterrichtsebene einnehmen kann (Fischer, 2009). Unterricht und Kultur stehen hier nebeneinander, wenn nicht sogar in Konkurrenz, sofern das kulturelle Zusatzangebot der Einzelschule die allgemeinen Lernleistungen zu überdecken versucht, sich als „luxuriöser Speckgürtel“ um den alltäglichen Unterricht lagert und dessen Zeit beansprucht (ebd., S.413). Diese Auffassung teilen auch Reiß & von Schoenebeck (1987, S. 18), wenn sie vor der lauernden Gefahr warnen, dass Schulkultur, sofern missverstanden, zur bloßen Werbeveranstaltung und Imagepflege für die Schule funktionalisiert wird.

Dennoch wird Schulkultur im hier postulierten Sinne genutzt, um durch eine entsprechende Schulgestaltung die Attraktivität der Einzelschule zu erhöhen und so diese von anderen Schulen abzugrenzen. Diese Entwicklung ist, laut Terhart (1994), vor allem Folge der bereits angesprochenen erhöhten Marktorientierung der Schulen. Das „knappe Gut“ Schüler bzw. deren Anmeldungen wird über extracurriculare Angebote umworben, der Konsument, in diesem Fall Eltern und Schüler, entscheidet aus den vorliegenden Wahlmöglichkeiten der konkurrierenden Schulen, welche letztendlich den Zuschlag bekommt. Eine so definierte Schulkultur wird zum wichtigen Element des Einzelschulmarketings (ebd.). Eine gute Schule ist nach dieser Auffassung die, die ein breites Spektrum an Schulkultur anbieten kann. Dieses breite Spektrum der Kultur einer Schule

zeigt sich in deutlich erkennbaren Angeboten und Ausgestaltungen des Schullebens, vor allem außerhalb des Unterrichts. Die Erfassung der Schulkultur lässt sich nach diesem Ansatz leicht operationalisieren. Die vorliegenden Angebote können direkt beobachtet und mit anderen Schulen verglichen werden. Wie bereits beschrieben, fallen bei einer solchen Auffassung jedoch wichtige Aspekte des Lehrens und Lernens nicht in die Definition der Schulkultur (ebd.; Helsper et al., 1998), wodurch das Konzept in seiner Aussagekraft eingeschränkt bleibt.

Die Qualität der extracurricularen Aktivitäten steht zudem nicht explizit im Vordergrund, der Anschein einer Bewertung anhand eines „Je mehr, desto besser“-Maßstabes wird geweckt. Eine qualitative Auseinandersetzung mit den Inhalten der Schulkultur bleibt somit aus. Diese wird hingegen ausdrücklich im folgenden Ansatz aufgegriffen, in dem Schulkultur als Indikator von Schulqualität herausgestellt wird.

2.1.2 Schulkultur als Indikator von Schulqualität

Der (ebenfalls normative) Ansatz, Schulkultur als Indikation von Schulqualität begreifbar zu machen, basiert vor allem auf den Arbeiten von Fend (1987, 1996, 1998) zur Einzelschule als Gestaltungsraum und pädagogische Handlungseinheit. Kultur erfährt hierbei eine Einbettung in das Konzept der Schulqualität, indem sie, in bestimmter Ausprägung, als Merkmal guter Schulen angesehen wird. Fend (1996, S. 91) begreift die Schulkultur als Ausprägung auf den kontinuierlichen Dimensionen *Symbolisierungen*, *Ereignisse* und *Sprache*. Über diese Dimensionen und ihre geteilten Äußerungsformen konzipiert sich eine Gemeinschaft und somit, nach Fend (ebd.), auch die Gemeinschaft innerhalb einer Schule. Das durch die geteilten Äußerungsformen entstehende gemeinsame Verständnis innerhalb der Schule macht ihre Kultur aus. Anders als in anderen Ansätzen, die sich mit geteilten Auffassungen, Werten, Sprache, Riten und geteilten Auffassungen innerhalb der Kultur befassen (vgl. in der vorliegenden Arbeit Kap. 2.2.3 Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten oder Kap. 3.2 Facetten der Organisationskultur und deren Vermittlung) stellt Fend diese geteilten Auffassungen jedoch nicht inhaltlich zur Debatte, sondern erschafft ein Kontinuum von positiver zu negativer Ausprägung der drei Kulturdimensionen, welche die Qualität der Schule mitbestimmen. Kulturarme Schulen sind hierbei negativ besetzt, sie werden durch Symbolisierungsarmut, Ereignisarmut und fehlende gemeinsame Bedeutungen beschrieben. So wird z.B. davon ausgegangen, dass sich die Symbolisierungsarmut im Fehlen einer Konzeption manifestiert, die zu dürtigen räumlichen Arrangements führt. Kahle Klassen und kühle Wände sowie Vandalismus sind vorzufinden. Das Fehlen einer gemeinsamen Sprache kann sich in Konfliktunfähigkeit und aggressiver Fraktionierung niederschlagen (ebd., S. 91). Eine gute Schule hingegen zeichnet sich durch eine positive Ausprägung der Kulturdimensionen aus. Eine solche Kultur unterstützt Kooperation, vertrauensvolle Kollegialität, Fairness, gegenseitige Wertschätzung, Ar-

beitszufriedenheit, Konsens sowie wahrgenommene Verantwortlichkeit und kann so als Indikator für eine gute Schule angesehen werden (ebd., S. 92; 1987, S. 61). Gute Schulen sind, so Fend (1987, S. 56), im sozialen und räumlichen Bereich gestaltete Schulen.

Die Auffassung des Vorhandenseins bestimmter Ausprägungen von Schulkultur wird von Steffens (1995) geteilt. Zur Schulkultur gehören nach seiner Auffassung maßgebliche schulpädagogische Positionen wie (ebd., S. 38):

- hoher Stellenwert von Berufsauffassung und pädagogischer Orientierung der Lehrkräfte,
- didaktisch-methodische Fähigkeiten und die Fähigkeit zur Unterrichtsführung,
- effektive Schul-, Arbeits- und Lernorganisation,
- eine Umgangskultur, die von Vertrauen, Verständnis und Verständigung geprägt ist.

Auch hier wird solchen Schulen eine hohe Qualität zugesprochen, deren Kultur eine positive Ausprägung auf den identifizierten Kulturmerkmalen aufzuweisen vermag.

In Anlehnung an die Ausarbeitungen von Fend (1987) findet sich in den Qualitätsrahmen der Bundesländer jeweils ein Bereich zur Schulkultur als Teilindikator für die Bewertung der Schulqualität. Untergeordnete Dimensionen sind auch hier der Lebensraum Schule, das soziale Miteinander, Ausstattung und Gestaltung von Schulgebäude und -gelände sowie Kooperation und Partizipation (vgl. z.B. Qualitätstableau; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen), aber auch zusätzliche Inhalte wie kulturelle Bildung und vielfältige Angebote (vgl. z.B. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität; Steffens et al., 2008) sowie Traditionen und Rituale (vgl. z.B. Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität; Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, 2007).

Fend (1996, S. 90) hebt hervor, dass sich die Forschung von Schulqualität und Schulkultur besonders um die Betrachtung von Einzelfällen bemühen sollte, da in der Entwicklung einer guten oder schlechten Schule eine Vielfalt von Bedingungen und Sonderkonstellationen zu berücksichtigen sei (s. auch Fend, 2007, S.146). Dennoch ist aus der bisherigen Auseinandersetzung eine Systematisierung von allgemeingültigen Indikatoren entstanden, die gute von schlechten Schulen zu unterscheiden vermag (1996, S.91). Eine positive Kultur in der Schule gehört ohne Zweifel dazu (1987, S. 78), denn zur Qualität von Schule gehört heute mehr als nur die fachlich gute Vorbereitung und guter Unterricht (2007, S. 147). Anhand der angegebenen Indikatorensets ist die Schulkultur, so wie sie hier beschrieben wird, gut zu operationalisieren und anhand quantitativer Methoden zu erfassen (vgl. auch Engels et al., 2008). Inhalte der Kultur werden so mittels einfacher Fragebögen oder Bewertungsschemata hinsichtlich ihres Vorhandenseins bzw. ihrer Ausprägung erfasst. Konzepte wie geteilte Werte und Normen werden hier bereits der Schulkultur zugehörig

betrachtet, jedoch in ihrer Ausgestaltung noch nicht genauer angegangen. Bewertungen von gut und schlecht bzw. vorhanden/nicht vorhanden stehen im Vordergrund, wobei ganz klar davon ausgegangen wird, dass es die eine richtige Kultur geben kann, anhand derer sich die Schulqualität bedingt. Die vorgegebenen Dimensionen der Kultur machen eine Erfassung leicht, lassen jedoch die zum Teil unbewussten Strukturen der vorherrschenden Werte und Normen unbeachtet (vgl. hierzu 2.2.3 Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten, S.19ff.).

Ein weiterer Ansatz, welcher sich verschiedener Dimensionen zur Beschreibung der Kultur bedient und die bislang vorgestellten möglichen Inhalte der Schulkultur weiter systematisiert, wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

2.1.3 Schulkultur als Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur

Wie im vorangegangenen Kapitel erörtert, umfasst die Auseinandersetzung mit Schulkultur als Indikator von Schulqualität verschiedene Aspekte, anhand derer sich Schulkultur manifestiert. Auffällig hierbei ist eine Vermischung verschiedener Merkmalsgruppen. So werden der Schulkultur sowohl zwischenmenschliche als auch gestalterische und fachliche Indikatoren zugeordnet. Der im Folgenden erörterte Ansatz nach Holtappels (1995, 2003) systematisiert diese Merkmale der Schulkultur, indem eine Trennung und Erweiterung dieser in drei verschiedene Bereiche vorgenommen wird.

Die Schulkultur setzt sich nach Holtappels (2003, S. 25) aus den Komponenten Lernkultur, Erziehungskultur und Organisationskultur zusammen. Bei diesem weitergehenden Begriffsverständnis bezieht sich die Schulkultur sowohl auf die inhaltliche Ausrichtung der institutionellen Organisation, auf kulturelle Inhalte und Bildungsanforderungen sowie die sie vermittelnden Lehr-Lern-Formen, als auch auf Werte und Normen, Beziehungsstrukturen und Interaktionsformen (ebd.). Der Begriff der Schulkultur geht in einem umfassenden Konzept auf, welches sowohl den fachlichen Unterricht, als auch Ordnungen, Rituale und den generellen Umgang der Akteure miteinander einbezieht (vgl. Gudjons, 2007, S.43). Schulkultur geht dabei deutlich über die Ansammlung extracurricularer Aktivitäten hinaus und umfasst die Besonderheit sowie die ganzheitliche Qualität der Einzelschule (Göhlich, 2007). Zudem fließen in der Schulkultur emotionales, soziales sowie musisch-ästhetisches und kognitives Lernen ineinander (Gudjons, 2007, S. 44).

Zur weiteren Systematisierung der die Schulkultur ausmachenden Komponenten und Bereiche werden drei klassische Felder der erziehungswissenschaftlichen Schultheorie herangezogen (Holtappels, 2003, S. 25):

- Curriculum und Didaktik
- Schulische Sozialisation
- Institutionelle Organisation

Anhand dieser klassischen Unterteilung lassen sich die analytischen Ebenen der Schulkultur ableiten, wobei diese jedoch als vielfältig miteinander verwoben und in ständiger Wechselwirkung zueinander angesehen werden müssen. Erst in ihrem Zusammenspiel bilden sie die vollständige Kultur einer Schule ab (ebd.). Sowohl der Zusammenhang der drei analytischen Ebenen als auch die vielfältigen Einflussfaktoren auf den schulkulturellen Kontext sind in Abbildung 1 dargestellt.

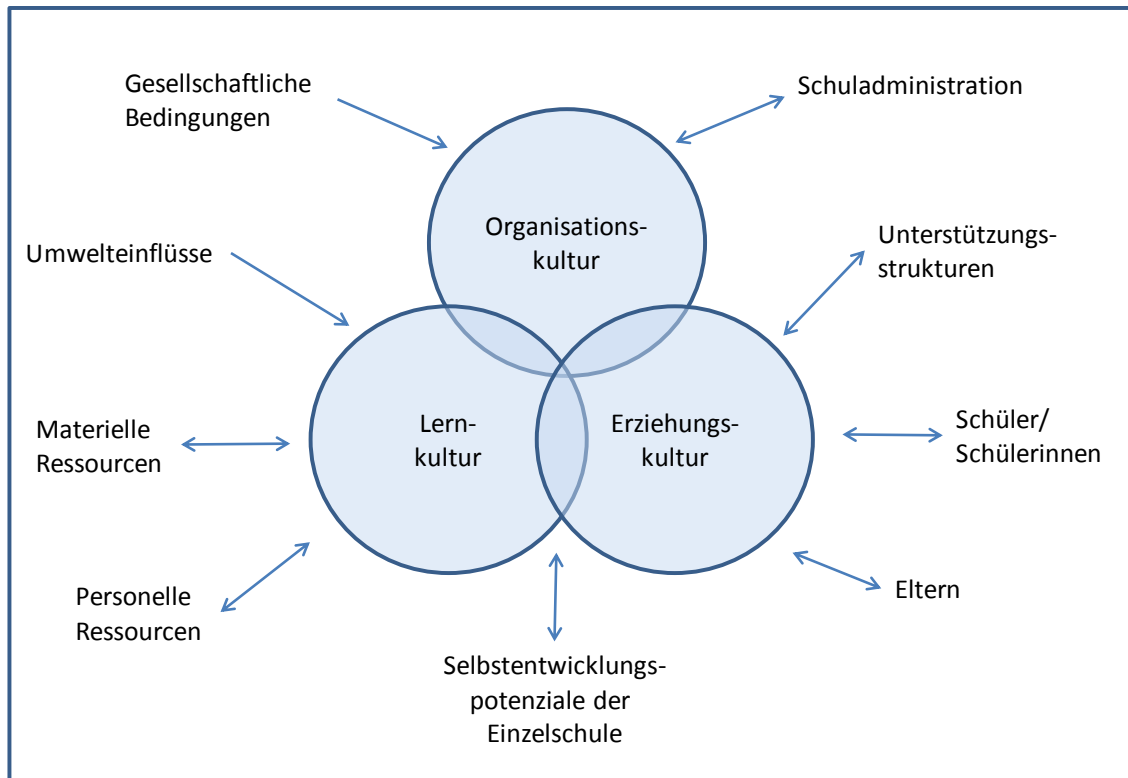


Abbildung 1: Dimensionen der Schulkultur nach Holtappels (2003, S. 25)

Im Folgenden werden die drei Dimensionen der Schulkultur nach den Ausführungen von Holtappels (2003, S. 26ff.) näher erörtert:

Lernkultur

Die Lernkultur einer Schule umfasst neben der Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten ebenso Formen des Lernarrangements und der Lernorganisation sowie die Qualität der methodisch-didaktischen Fundierung. Hierbei stehen also Lehr-Lern-Prozesse, curriculare und didaktische Prozesse, sprich der Bezug zum ersten oben genannten klassischen Feld der erziehungswissenschaftlichen Schultheorie, im Vordergrund. Dieser Bestandteil der Schulkultur wird besonders von materiellen und personellen Ressourcen beeinflusst, da von ihnen sowohl curriculare Angebote als auch didaktisch-methodische Vermittlungsformen und Angebotsmöglichkeiten mitbestimmt werden (vgl. z.B. Lee, 2006).

Erziehungskultur

Im Mittelpunkt der Erziehungskultur steht das Sozialklima der Schule. Holtappels (2003, S. 26ff.) bezeichnet diesen sozialerzieherischen Aspekt der Schulkultur als Schulklima, welches die schulinterne Sozialisationsumwelt, institutionelle Normierungen schulischer Verhältnisse, erzieherische Intentionen, Interaktionsmuster, Umgangsformen und Beziehungsstrukturen umfasst. Hier werden demnach solche pädagogisch-sozialen Dimensionen aufgegriffen, die das soziale Erziehungs- und Beziehungsklima betreffen. Konkret werden Leistungsanforderungen, soziale Verhaltensregeln, Erziehungsstile, Konfliktregulierung, Partizipation und die Qualität der sozialen Beziehungen als Aspekte der Erziehungskultur genannt. Die Ausrichtung der Erziehungskultur bezieht sich auf die personale und soziale Identitätsentwicklung und die soziale Handlungsfähigkeit aller Akteure. Somit ist dieser Teil der Schulkultur zusätzlich mitbestimmt von Eltern, Schülern und dem sonstigen pädagogischen und nicht-pädagogischen Personal (Holtappels, 2003, S. 27) sowie deren Einbindung in das Leben und die Erziehungsarbeit in der Schule.

Organisationskultur

Die dritte Dimension der Schulkultur bezieht sich auf organisatorische Strukturmerkmale und die innere soziale Organisation der Schule (ebd.). Die soziale Organisation der Schule manifestiert sich nach Dalin (1986; zitiert nach Holtappels, 2003, S. 27) auf fünf Ebenen: Ziele und Werte der Schule; Strukturen; zwischenmenschliche Beziehungen, die das Organisationshandeln betreffen; Umfeldbezug und Strategien. Hierbei wird deutlich, dass die Schulkultur auch auf der Organisationsebene wesentlich von den Einstellungs- und Verhaltensmustern der Akteure abhängig ist. Darüber hinaus wird die Organisationskultur der Schule besonders von der Schuladministration und den vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst.

Schulkulturen müssen somit (ebd., S. 29) als komplexe Gebilde angesehen werden, die vor allem von Wertvorstellungen, Normen, Motiven, Einstellungen und Verhaltensmustern geprägt werden. Hinzu kommen schulexterne Einflussfaktoren wie die Merkmale der Region bzw. des Umfelds, Schulaufsicht und Schulträger sowie Eingangsmerkmale der Schülerschaft.

Aufbauend auf den Ausarbeitungen von Fend (1996) werden in diesem Ansatz die verschiedenen Aspekte von schulkulturellen Inhalten systematisiert dargestellt. Auch hier kann von einer normativen Betrachtung der Kultur gesprochen werden, die in bestimmten Ausprägungen zur Qualität einer Schule beitragen kann (vgl. z.B. Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; MacNeil et al., 2009). Schulkultur wird als eine empirisch bestimmbare Größe verstanden, die über Indikatoren zu den Dimensionen Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur operationalisiert wird. Eine gute Schulkultur wird, wie bereits im vorherigen Ansatz, durch eine positive Ausprägung der einzelnen

Merkmale definiert (Holtappels & Voss, 2006). Eine entwickelte Kultur beinhaltet positive Ausprägungen auf verschiedenen Aspekten, wie z.B.: Kooperation, Offenheit und Transparenz, Teambildung und Flexibilität (Buhren, 1995, S. 206) und wird so zum Qualitätsmaßstab für eine gute Schule.

Somit liegt ein weiterer normativer Ansatz vor, welcher Schulen und ihre Qualität anhand einer guten Kultur bewertet. Die Bewertung der Kultur geschieht über quantitative Abfragen relativ isolierter Dimensionen, die die Kultur als mehr oder weniger gut entwickelt darstellen (vgl. Helsper, 2008, S. 65), wobei die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Umfeldbedingungen durch das Anführen der verschiedenen Einflussfaktoren einbezogen wird, um zu erklären, warum mitunter hochqualitative Schulkulturen schwache Schulleistungen mit sich bringen können (Holtappels, 2003, S. 33).

Insgesamt lässt sich bezüglich der normativen Theorien zur Schulkultur festhalten, dass vor allem darauf abgezielt wird, Schulen variablenorientiert eine gute oder schlechte Kultur zuschreiben zu können. Die Inhalte, die zu dieser Bewertung und zur Beschreibung der Kultur herangezogen werden, differieren hinsichtlich ihrer Elaboration, weisen jedoch besonders in den Ansätzen von Fend (1996) und Holtappels (2003) eine große Schnittmenge auf. Die Beschreibung der Kultur anhand extracurricularer Angebote fällt bei diesen beiden Ansätzen jedoch bedingt ins Gewicht. Bislang konnte schon aufgezeigt werden, dass Kultur mehr ist, als nur die Ansammlung zusätzlicher Aktivitäten (vgl. Gudjons, 2007). Kooperation, gemeinsame Werte, Ziele und Vorstellungen sowie ein harmonisches Miteinander, Konsensfähigkeit, Vertrauen und eine effektive Organisation auf verschiedenen Ebenen sind exemplarische Inhalte der hier beschriebenen Schulkultur. Das Vorliegen dieser Merkmale kann anhand von einfachen quantitativen und generalisierbaren Befragungskatalogen erfasst werden. Nicht der Inhalt von geteilten Normen, Werten und Zielen ist von Bedeutung, sondern ihr Vorhandensein. Dies ist zur Erhebung der Kultur durchaus bequem. Mithilfe von Fragebögen kann die Kultur einer Schule einfach und objektiviert erhoben werden. Grundsätzlich sind positiven Ausprägungen des Antwortverhaltens gute Schulkulturen zuzuordnen.

Diese einfach handhabbare Erfassung erlaubt jedoch keine Aussagen über mögliche Kulturtypen, bei denen die Inhalte der Kultur sowie der vorherrschenden Werte und Normen mit in Betracht gezogen werden können. Letztendlich wird, so Helsper (2008), so keine grundlegende kulturtheoretische Perspektive auf die Schule geworfen, sondern isolierte Dimensionen des Schulischen erscheinen als Kultur, die mehr oder weniger gut entwickelt ist.

Um die Inhalte vorherrschender Kulturen genauer beschreiben zu können, muss man sich dem Phänomen anders nähern.

In den deskriptiven Theorien der Schulkultur werden vor allem qualitative Ansätze propagiert, die sich von der Einordnung einer Kultur als „gut“ oder „schlecht“ im Sinne der normativen Theorien distanzieren. Verschiedene Ansätze deskriptiver Theorien der Schulkultur als auch deren Implikationen zur Erfassung von Kultur werden im Folgenden beschrieben.

2.2 Deskriptive Theorien der Schulkultur

Ausgehend von den bisherigen Erörterungen zur Schulkultur entsteht der Anschein, dass eine Schule nur dann Kultur hat, wenn verschiedene Merkmale in einer bestimmten, meist positiven, Ausprägung vorliegen. Dabei wird, so Terhart (1994, S. 694), nicht beachtet, dass auch die schlechteste Schule eine soziale Wirklichkeit und somit eine Kultur besitzt.

In den im Folgenden ausgeführten theoretischen Zugängen wird der Begriff der Schulkultur nun nicht mehr im normativen Sinne gebraucht. Die variablenorientierte Erfassung der Schulkultur wird durch ein deskriptives Verständnis abgelöst, welches zunächst keine qualitativen Aussagen fokussiert, sondern sich mit der genauen Beschreibung der einzelschulischen Kultur in ihrer Gesamtheit auseinandersetzt. Der bedeutsamste Unterschied zu den bisherigen Ansätzen liegt hierbei in der Auflösung des Verständnisses der „einen guten Kultur“, die es für jede Schule zu erreichen gilt und dem Verzicht von Kriterien- oder Dimensionskatalogen, anhand derer eine empirisch-analytische Erfassung umgesetzt werden könnte. Der eigendynamische Charakter von Schulkultur wird berücksichtigt, die Kultur als systemkonstitutiver Faktor betrachtet (ebd., S. 696). Dies hat zur Folge, dass die Schulkultur „von innen heraus“ erforscht werden muss. Der Forschende kann sich nicht auf quantitative Aussagen der Akteure verlassen, sondern muss sich ethnographischer Methoden bedienen, um die Inhalte der Kultur aufzudecken und sie in einen sinnstiftenden Zusammenhang einordnen zu können (vgl. z.B. Duncker, 1994; Helsper, 2008).

Im Folgenden werden verschiedene Ansätze deskriptiver Theorien zur Schulkultur vorgestellt: „Schulkultur als pädagogische Kultur der Einzelschule“ (Kap. 2.2.1), „Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule“ (Kap. 2.2.2) sowie die bislang im deutschsprachigen Raum wenig umgesetzte Auffassung von „Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten“ (Kap. 2.2.3), welche einen wichtigen Schritt zur Schulkultur als Organisationskultur im Verständnis der vorliegenden Arbeit einnimmt.

2.2.1 Schulkultur als pädagogische Kultur der Einzelschule

Schule wird hier als pädagogische Einrichtung der Kulturaneignung verstanden (vgl. Helsper, 2008, S. 65), als kultureller Ort begriffen (Duncker, 1994, S. 31). Die Schulkultur manifestiert sich in der Enkulturation der Schülerschaft und wird zu einem tragfähigen Begriff für die pädagogische Inter-

pretation des Bildungsauftrags (Duncker, 1995, S. 444). Die hier vorgestellte Perspektive begreift das Konzept der Schulkultur als schultheoretische Kategorie und bezieht so die pädagogische Schulkultur auf die Einzelschule als Ganzes (Fauser, 1989; Duncker, 1992). Die pädagogische Kultur der Schule kann, so Fauser (1989, S. 6), durch außerunterrichtliche Angebote der Schule bereichert und verbessert werden, die Schulkultur selbst ist allerdings mehr als nur das. Der Begriff der pädagogischen Kultur soll verdeutlichen, dass Schule „mehr ist als nur eine anstaltsförmige Bündelung oder Addition voneinander unabhängiger Funktionen und Angebote“ (ebd., S. 7). Der Gesamtzusammenhang aller Funktionen und Strukturen bildet die Kultur und schafft somit den Kontext, welcher den einzelnen Gegebenheiten erst Sinn verleiht und sowohl die Qualität als auch den „Geist“ einer Schule prägt. Anhand dieser Ausführungen wird direkt deutlich, dass anhand dieser theoretischen Konzeption zur Schulkultur keine generalisierten Aussagen möglich sind. Kultur schafft sich an jeder einzelnen Schule durch die Gesamtheit aller internen und externen Gegebenheiten selbst und ist so als individuelles Merkmal jeder Schule zu betrachten (vgl. Duncker, 1995). Mit der pädagogischen Kultur werden Institutionen als Handlungszusammenhang und Erfahrungsraum angesehen, welche Folge und Ausdruck des rationalen Handelns und somit der Niederschlag vernünftiger Praxis sind (Fauser, 1989, S. 17).

Das Augenmerk richtet sich so auf die besonderen Eigenarten der Schule, auf den nützlichen Zusammenhang des Ganzen, bedingt durch Personen, persönliche Interessen, kollegiale Routinen, Selbstverständlichkeiten sowie regionale Probleme und Chancen (ebd., S. 18).

Duncker selbst (1995, S. 445) weist darauf hin, dass der Begriff der Schulkultur in dieser Form eine sehr große Offenheit aufweist. Ohne die Schulkultur inhaltlich näher zu bestimmen, beschreibt Duncker (ebd.) verschiedene Leistungen, die durch sie erfüllt werden. So wird ausgeführt, dass durch die Auseinandersetzung mit der Schulkultur deutlich wird, dass eine kulturelle Selbstbestimmung und Ausgestaltung der Schule realisierbar und sinnvoll ist. Die Schulkultur eröffnet einen autonomen Freiraum, in dem pädagogische Ausgestaltung erst möglich wird (Duncker, 1995, S. 445). Zudem umschließt Schulkultur einen Lernbegriff, welcher die Aufnahme kultureller Inhalte und deren Verarbeitung als „Dialektik von kultureller Tradierung und Erneuerung“ (ebd.) begreift und somit dem schöpferischen Moment einen besonderen Wert beimisst. Schulkultur ist in ihrer Individualität die pädagogische Antwort der Einzelschule auf die Besonderheiten der regionalen, lokalen und soziokulturellen Umgebung der Schule. In dieser Ausführung stellt sich die Kultur somit gegen die Vereinheitlichung von Schule, während sie zudem die Qualitätsfrage schulischen Lernens von quantifizierbaren Inhalten löst und das Augenmerk auch auf den sicht- und erfahrbaren Reichtum der kulturellen Ausgestaltung lenkt. Schulkultur umschließt die unabsichtlichen Auswirkungen von Schule und beachtet den Gesamtzusammenhang schulischen Wirkens,

welcher sich neben Lerninhalten auch durch mannigfache Begegnungen in Gesprächen, Spiel, Arbeit und Muße ausdrückt (Duncker, 1995, S. 445).

Somit werden unter dem Begriff der Schulkultur alle kulturprägenden Aspekte auf- und zusammengeführt, die sich in der Einzelschule abspielen. Die Schulkultur basiert auf der schulischen Enkulturation (vgl. auch Hahn, 1995) und ist somit auch für die Vermittlung gesellschaftlicher und schulischer Normen und Werte verantwortlich. Was genau den kulturellen Ort Schule ausmacht und was Schulkultur schlussendlich genau beinhaltet, wird jedoch nicht deutlich. Somit kann eine Erfassung der Schulkultur nach dieser Auffassung nur als ganzheitliche Beschreibung aller Vorgänge in einer Schule geschehen. Dies kann anhand standardisierter quantitativer Methoden, wenn überhaupt nur sehr eingeschränkt möglich sein. Vielmehr stehen hier ethnographische Erhebungsmethoden im Vordergrund, die z.B. durch eine teilnehmende Beobachtung ein Gesamtbild der Schule zu zeichnen versuchen.

2.2.2 Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule

Wie bereits im zuvor dargestellten Ansatz wird auch bei den Ausführungen der Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule (Helsper, 2000; 2008) der Schwerpunkt auf die Herstellung eines kollektiven, institutionellen Sinnstiftungszusammenhangs durch die Schulkultur gelegt (Höblich, 2007, S.247). Schulkultur wird in diesem Ansatz als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule im Spannungsfeld von Realem, Symbolischem und Imaginärem verstanden (Helsper et al., 2001; Helsper 2008). Diese symbolische Ordnung formt sich durch die Auseinandersetzungen der schulischen Akteure mit übergreifenden bildungspolitischen Vorgaben vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und pluraler kultureller Gefüge aktiv aus (Helsper, 2008, S. 66f.). Die Schulkultur wird hierbei als einzelschulische Strukturvariante aufgefasst (ebd., S.67), wodurch auch hier die Verneinung einer generalisierten Auffassung von Schulkultur verdeutlicht wird.

Anhand der Schulkultur werden spezifische Deutungen von Umwelt, System und pädagogischem Handeln vorgenommen, die sich in symbolisch pädagogischen Formen, Artefakten, Regeln, Praktiken, Sinnentwürfen und schulischen Mythen manifestieren (Helsper, 2008, S. 67). Hierdurch gestaltet sich das Handeln der schulischen Akteure. Die Schulkultur reproduziert sich wiederum durch diese Handlungen, wird gegebenenfalls transformiert und konstituiert so eine symbolisch-kulturelle Ordnung der jeweiligen Schule, anhand derer Ausdrucksgestalten, Praktiken und habituelle Handlungen festgemacht werden (ebd.). Das Spannungsverhältnis der Schulkultur zwischen Imaginärem, Realem und Symbolischem wird im Folgenden näher erläutert.

Das *Imaginäre* steht bei Helsper et al. (2001; s. auch Helsper 2008) für die idealen pädagogischen Entwürfe und die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe der schulischen Akteure innerhalb der jeweiligen Schule. Diese idealen Entwürfe manifestieren sich in Reden, alltäglichen Darstellungen, Schulprogrammen und dem alltäglichen „Talk“ (2008, S. 68). Des Weiteren dienen sie der Selbstdarstellung der Einzelschule, z.B. anhand eines Schulportraits oder veröffentlichten Schulprofilen (Helsper et al., 1998, S. 46), und sind Ansatzpunkt von Ritualen und Schulmythen, welche die Abbildung der Einzelschule zwischen dem Imaginären und dem Realen beschreiben. Denn das Imaginäre ist, so Helsper (2008, S. 68), immer, wenn auch in unterschiedlicher Deutlichkeit, auf den schulkulturellen Aspekt des Realen bezogen.

Das *Reale* der Schulkultur ist bestimmt durch die vorstrukturierten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Funktionen und Leistungen sowie grundlegende pädagogische Widersprüche und Strukturprobleme des Bildungssystems (Helsper et al., 1998). Das Reale kann auf der Ebene der Einzelschule nicht aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden, wodurch sich die Grenzen des Lehrerhandelns durch die Strukturprinzipien und -probleme auf dieser Ebene manifestieren (Helsper, 2008, S. 68). Die Ansprüche des Imaginären stehen in ihrer Umsetzbarkeit möglichen Einschränkungen durch das Reale gegenüber. So kann z.B. der mögliche Anspruch des Imaginären, jedes Kind in seinem individuellen Tempo arbeiten zu lassen, an der realen Einschränkung fehlender Ausstattung, personeller Unterbesetzung und/oder bildungspolitischer Vorgaben scheitern.

Das *Symbolische der Schulkultur* markiert die Entfaltung von Interaktionen, Routinen, etc. in der jeweiligen Schule und schafft somit eine Ebene der handelnden Auseinandersetzung mit dem Realen (ebd.; Göhlich, 2007). Des Weiteren wird hier das faktische Handeln zwischen schulischen Akteuren innerhalb der Schule angesiedelt, welches sich konkret in Umgangsformen, Regeln und Ritualen des Unterrichts, den Unterrichtsinhalten, Arbeitsmaterialien sowie auch Kontroll-, Straf- und Beurteilungspraktiken, moralischen Rechenschaftslegungen usw. zeigt (Helsper, 2008, S. 69).

Um die Schulkultur einer einzelnen Schule abbilden oder rekonstruieren zu können, müssen diese drei Ebenen mitsamt ihrer wechselseitigen Interaktionen in Betracht gezogen werden. Hierbei können sich idealtypische Kulturkonstellationen ausbilden, die geringe Spannungsmomente innehaben (ebd.). Ein Idealtypus beinhaltet deswegen geringe Spannungsmomente, weil das Imaginäre der Schulkultur auf das Reale bezogen ist und somit die grundlegenden Strukturprobleme der Einzelschule berücksichtigt. Aus diesen aufeinander bezogenen Ausarbeitungen von Imaginärem

und Realem werden die Visionen der Schule, Regeln, Rituale und Handlungsoptionen auf der Ebene des Symbolischen konstruiert (Helsper, 2008, S. 69).

Eine Aufgliederung und Erfassung der Schulkultur bezieht sich hier vor allem auf die Betrachtung des Imaginären und Mythischen durch die Analyse von Texten, Reden, Selbstdarstellungen oder Feierlichkeiten und der Diskursebene, sprich der Betrachtung von konstruierten schulischen Sinnentwürfen, Narrationen und Symboliken (ebd., vgl. auch Göhlich, 2007). Die Imaginären Entwürfe sowie das Symbolische der Einzelschule werden durch dokumentarische Analysen und Verfahren der Objektiven Hermeneutik (z.B. von Schulprogrammen, Reden, Ansprachen und auch ergänzenden Interviews) sowie Beobachtungen (z.B. bezogen auf Raumordnungen, Lehrer-Schüler-Konstellationen und Interaktionen in Abhängigkeit der Körpersprache und Positionierung im Raum/am Pult, Praktiken der Leistungsrückmeldung, etc.) rekonstruiert und zeichnen so ein Bild der vorherrschenden Schulkultur (Helsper et al., 2001; Helsper, 2008).

Die Erfassung der Schulkultur ist in diesem Ansatz begreifbar als eine Rekonstruktion von Diskursen, Praktiken und Artefakten in ihrer Verwobenheit miteinander, welche zudem innerhalb des Spannungsgefüges zwischen Imaginärem, Realem und Symbolischem zu betrachten sind (ebd., S. 71). Schulkultur, also die symbolische Sinnordnung der Schule, ist so nur durch elaborierte qualitative Zugänge erschließbar.

Indirekt wird in diesem Ansatz bereits auf geteilte Normen und Werte innerhalb der sinnstiftenden Funktion der Kultur eingegangen. In den folgenden Ausführungen wird diese Herangehensweise an das Konzept der Schulkultur aufgegriffen und der Bezug zu Normen und Werten besonders herausgestellt.

2.2.3 Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten

Schulkultur wird von Deal & Peterson (1999) als ein Konstrukt von Normen und Werten angesehen, welches, unsichtbar und „als gegeben“ angenommen, Einfluss auf die ungeschriebenen Regeln und Erwartungen in der Schule nimmt (ebd., S.2f.). Kultur besteht aus stabilen, unbewussten sozialen Bedeutungen, welche das Verhalten bestimmen (Deal & Peterson, 1990) und zeichnet sich somit als ein komplexes System aus, welches nicht augenscheinlich zu erfassen ist. Dieses komplexe Kultursystem wächst mit der Art und Weise, wie Schulleiter, Lehrkräfte und andere Schlüsselpersonen in der schulischen Realität Normen und Werte vorantreiben, belohnen oder umsetzen (Deal & Peterson, 1999, S. 4).

An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass geteilte Normen und Werte in verschiedenen Ansätzen, mehr oder weniger prägnant, als Bestandteil oder Grundlage der Schulkultur angesehen werden. Da hier die Entstehung der Kultur aus gemeinsamen Normen und Werten als zentrales Konstrukt angesehen wird, welches das Verhalten der Mitglieder in Schule oder Organisation

prägt und ein Referenzsystem schafft, werden im folgenden Exkurs diese beiden grundlegenden Bestimmungsstücke der Kultur genauer betrachtet und ihre Wirkweisen auf das Handeln und Leben in Organisationen herausgestellt.

2.2.3.1 Exkurs Werte

Nach Kluckhohn (1951, S. 395) ist ein Wert eine Auffassung vom Wünschenswerten, die für einen einzelnen oder eine Gruppe kennzeichnend ist und die Auswahl der zugänglichen Mittel, Weisen und Ziele des Handelns beeinflusst. Werte sind, so Rokeach (1973, S.5), überdauernde Annahmen, dass bestimmte Verhaltensweisen persönlich oder sozial anderen Verhaltensweisen vorzuziehen sind. Werte beziehen sich auf Beziehungen zwischen abstrakten Kategorien, welche durch starke affektive Komponenten charakterisiert sind und so den Vorzug bestimmter Handlungen und Vorgehensweisen implizieren (Straub et al., 2002, S. 14). Somit bestimmen die vorherrschenden und geteilten Werte in einer Organisation das Verhalten, Denkweisen und die Wahl sowie die Erwartung bestimmter Handlungsalternativen. Werte werden in der Sozialisation erlernt und versehen den Menschen mit Annahmen darüber, „wie die Dinge laufen“ (ebd., S.15; Kluckhohn, 1951). Sobald ein Wert erlernt wurde, wird dieser in ein komplexes Gefüge des eigenen, relativ stabilen Wertesystems integriert.

Werte schaffen Kultur. Die Beschreibung von Kultur als ein Set von Wertmustern, welches von den Individuen einer Gruppe geteilt wird, ist in Kulturdefinitionen sehr geläufig (Straub et al., 2002) und soll auch hier dem Verständnis der Schulkultur dienen. Sie kennzeichnen allgemeine Zielsetzungen und Präferenzen, die in der entsprechenden Gesellschaft für die Mehrzahl der Menschen Geltung besitzen (Vester, 2008, S. 55). Sie sind identitätsstiftend, steuern soziales Verhalten und gelten als „Garanten der Sozialintegration“ (Meulemann 1992, S. 102). Jedoch sind Werte meist sehr allgemein gehalten und es herrscht nicht zwangsläufig Konsens darüber, wie diese Werte anzustreben oder zu verwirklichen sind. Für die konkrete Umsetzung von Werten im sozialen Miteinander sorgen soziale Normen, die gegebene Werte in Handlungsanweisungen übersetzen, und in der konkreten Handlungssituation über das Verhalten entscheiden (Vester, 2008, S. 55).

2.2.3.2 Exkurs Normen

Normen sind implizite oder explizite Regeln, die eine Gruppe für akzeptables Verhalten, Werte und Annahmen ihrer Mitglieder hat (Deutsch & Gerard, 1955; Kelley, 1955). Eine soziale Norm ist, so Goffman (1982, S. 138), eine „Richtschnur des Handelns“, welche durch soziale Sanktionen verankert ist. Diese Sanktionen können entweder negativ, bei Missachtung der Regeln bzw. der Richtschnur, oder positiv, als Belohnung exemplarischer Regelbefolgung, ausgestaltet sein (ebd.).

Mitglieder mit einem guten Stand in der Gruppe verhalten sich gemäß diesen Regeln und Mitglieder, die dies nicht tun, werden als anders, schwierig oder sogar als abweichend angesehen (Aronson et al., 2004). Infolge des grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach sozialer Anerkennung und Gesellschaft (Affiliationsmotiv, vgl. Murray 1938, S. 83) ist der Mensch bestrebt, sich den sozialen Normen der Gruppe anzupassen, zu der er dazugehören will oder muss. Auch wenn dies nicht notwendigerweise zur privaten Anerkennung und Akzeptanz der Gruppennorm führt, so kommt es doch, sofern man ein akzeptiertes Mitglied der Gruppe (oder Organisation) sein will, zur öffentlichen Erfüllung der erwarteten Verhaltens- und Handlungsweisen (z.B. Deutsch & Gerard, 1955; Cialdini & Trost, 1998; Nail et al., 2000). Die Perzeption von Regeln, Rollen, Werten und Gruppennormen sowie deren Anerkennung sind ebenso Teil der Kultur (Triandis, 1972, S.4) wie die daraus entstehenden Denkmuster, die das Verhalten bestimmen (Hofstede, 1991). Diese Zusammenhänge gelten für jedwede soziale Gruppierung und somit natürlich auch für Organisationen (Martin, 1992; Schein, 1984).

Diesen Ausführungen folgend wird Schulkultur als ein Konstrukt von Werten und Normen definiert, welches dem Verhalten in der Organisation Schule Sinn verleiht und die schulischen Akteure im Sinne einer Miniaturgesellschaft zusammenführt und -hält (vgl. auch Deal & Kennedy, 1982). Riten, Traditionen und Erwartungen sind ebenso Teil der sich daraus ableitenden Kultur wie auch der Interpretationsrahmen zur Bewertung täglicher Auseinandersetzungen und Verhaltensweisen (Deal & Peterson, 1999, S. 3) sowie die Ableitung von Raumstrukturen (ebd., S. 17). Kultur ist der „symbolische Klebstoff“ einer Organisation (ebd., S. 2), welcher für die Bindung an und in das Unternehmen bzw. die Schule sorgt. Schulkulturen sind komplizierte Geflechte aus Traditionen und Ritualen, die sich über einen langen Zeitraum entwickeln (Deal & Peterson, 1990) und einem vereinenden Mythos unterliegen (Deal & Peterson, 1999, S. 23). Eine entsprechend ausgestaltete Kultur fördert z.B. kooperatives Verhalten, Kollegialität, Kommunikation und den Austausch zu Professionalität, Innovation und Problemlöseverhalten auf allen Ebenen (ebd., S. 7f.).

Als Kernelemente der Schulkultur werden hier, ausgehend von Normen und Werten, vor allem die Vision und Mission der Schule sowie Definition von Erfolg und Nutzen von Leistung in der Schule angesehen, die sich im Mythos der Schule manifestieren (ebd., S. 23f.). Um die einzelschulische Kultur erfassen zu können, müssen diese Inhalte entschlüsselt werden. So kann z.B. die Auffassung, was eine erfolgreiche Schule ausmacht, von Kultur zu Kultur, von Schule zu Schule variieren. Das Erreichen sportlicher (außerunterrichtlicher) Leistung kann als besonders wichtig angesehen

werden¹, einfaches „gutes Durchkommen“ der Schülerschaft, elitäre Lernansprüche, Wahrung der Chancengleichheit oder besonders innovative Lerninhalte und -methoden können als Definitionsgrundlage für den Erfolg der Schule herangezogen werden (Deal & Peterson, 1999, S. 24f.).

Je nachdem, welche Werte hier vertreten werden, gestaltet sich die Kultur der Schule aus. Dies gilt ebenfalls für Werte und Normen die beschreiben, für was die Schule steht, was gefördert, gestützt oder sanktioniert wird, in welche Aktivitäten Zeit und Anstrengung investiert und welche Grundannahmen über guten Unterricht und das Wesen der Schüler – im Sinne der grundlegenden Theorien X und Y nach McGregor (1973): „Alle Schüler sind lernfaul, man muss sie antreiben“ (Menschenbild X) vs. „Die Schüler sind von sich aus wissbegierig und leistungsbereit, man muss ihnen Angebote machen“ (Menschenbild Y) – vorherrschen (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Organisationskultur nach Schein, S. 38ff.).

Bezüglich vorherrschender Normen listen Deal und Peterson (1999, S. 28), in Bezug auf die Arbeiten von Kilmann (1985), Saphier & King (1985) sowie Deal & Peterson (1994) (alle zitiert nach Deal & Peterson, 1999), positive und dysfunktionale Normen auf, die so in verschiedenen Schulen vorgefunden wurden. Eine Auswahl dieser, über verschiedene Schulen variierenden Normen, ist zusammengefasst in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Auswahl positiver und dysfunktionaler Normen in Schulen (Deal & Peterson, 1999)

positive Normen in Schulen	dysfunktionale Normen in Schulen
behandle Menschen mit Respekt	widersprich nie dem Schulleiter
habe Freude an der Arbeit und sei enthusiastisch	Arbeit ist hassenswert, beschwere dich laufend darüber
übernimm Verantwortung	traue deinen Kollegen nicht
unterstütze neue Ideen	ignoriere Veränderungen
sprich mit Stolz über die Schule	beschwere dich nach außen über deine Schule
sei hilfsbereit und unterstützend	mach kein Aufsehen
teile Informationen, um die Organisation zu verbessern	teile neue Ideen und Informationen nur, wenn du daraus einen Vorteil erlangst
habe zuerst die Bedürfnisse der Schülerschaft im Blick	habe zuerst deine eigenen Bedürfnisse im Blick

Wie beschrieben, formen sich solche Normen über die Zeit, aus Erfahrungen und den vorherrschenden Werten und akzeptierten Verhaltensmustern. Da Normen und Werte jedoch nicht un-

¹ Sportliche Erfolge des Schulteams sind besonders für den anglo-amerikanischen Raum von Bedeutung, nichtsdestotrotz kann auch im deutschsprachigen Raum eine Parallele zur Betonung außerunterrichtlicher Leistungen der Schülerschaft gezogen werden (vgl. z.B.: „Jugend trainiert für Olympia“)

bedingt bewusst vorliegen, gilt es zur Erfassung der vorherrschenden Schulkultur, diese aufzudecken und zu entschlüsseln.

Eine Entschlüsselung von Normen und Werten ist auch nach diesem Ansatz, wie bereits zuvor in den Ausführungen zu Helsper (2008), über qualitative Verfahren, vor allem über die Beobachtung zu operationalisieren. Hierbei tritt vor allem die Analyse von Riten, Zeremonien, Symbolen, Geschichten und Traditionen und der Schulhistorie in den Vordergrund, anhand derer sich die vorherrschenden Werte und Normen manifestieren. Hierbei werden unter anderem Schulfeste wie auch Initiationsriten, besondere Veranstaltungen als auch alltägliche Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln in Betracht gezogen, da sich die Kultur, so Deal & Peterson (1999, S. 33), durch die Symbolik der verschiedenen Rituale innerhalb der Schule ausdrückt. In Kombination ergeben die Elemente der Kultur eine kohäsive Schulidentität und das Gesamtbild der Schulkultur. Auch hier wird davon ausgegangen, dass Schulkultur ein für jede Schule unterschiedliches und durch Kombination aller kulturell relevanten Elemente einzigartiges Gebilde ist, welches sich nicht standardisiert erfassen lässt (ebd., S. 69). Zur Einsicht in die vorherrschende Schulkultur werden jedoch Schlüsselfragen angeboten, welche der Schulleitung einen ersten Überblick über die Kultur ihrer Schule verschaffen sollen. Diese lauten (Deal & Peterson, 1990):

Was vermittelt die Architektur der Schule? Wie wird der Platz genutzt und wie ist er ausgestaltet? Welche Subkulturen existieren innerhalb und außerhalb der Schule? Wer sind die anerkannten (und heimlichen) Helden und Bösewichter der Schule? Was wird zum Ausdruck gebracht, wenn Leute danach gefragt werden, wofür die Schule steht? Und was denken die Leute wirklich? Welchen Festen und Veranstaltungen wird besondere Bedeutung beigemessen? Wie werden Konflikte definiert und wie wird damit umgegangen? Welches sind die Schlüsselzeremonien und – Geschichten der Schule? Was wünschen sich die Leute von der Schule? Hängen diese Wünsche mit den persönlichen Wünschen zusammen?

Diese Liste kann sicherlich für einen groben Überblick in der Praxis herangezogen werden, um eine erste Einsicht in die Kultur der eigenen Schule zu bekommen. Zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Schulkultur sind diese Fragen allerdings nicht geeignet. Anhand dieser Fragen können keine validen Aussagen gemacht, geschweige denn ein vollständiges Bild der Kultur gezeichnet werden, zumal fraglich ist, ob die Inhalte der Fragen aufgrund der mitunter vor- und unbewussten Struktur der Normen und Werte überhaupt das erfassen können, was den Kern der Schulkultur ausmacht. Des Weiteren sind Fragen wie „Was denken die Leute wirklich?“ wohl kaum valide und reliabel zu beantworten. Die Erfassung der Kultur kann somit auch hier, wie beschrieben, nur anhand elaborierter qualitativer Methoden erfolgen.

Der Ansatz zur Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten weist bereits einen sehr starken Anklang an die späteren Erörterungen zur Organisationskultur auf. Deal & Peterson (1999) orientieren sich an den Ausarbeitungen von Schein (1984, 1992; s. Kapitel 3.3.1 Organisationskultur nach Schein, S. 38ff.) und nehmen Bezug auf die Vielschichtigkeit des Kulturbegriffes sowie die Nutzbarkeit des organisationstheoretischen Ansatzes auf das Konzept der Schulkultur.

Die weiteren Überlegungen der vorliegenden Arbeit, Schulkultur als Organisationskultur erfassbar zu machen, basieren auf dieser Auffassung von Schulkultur in Kombination mit den weiteren Ausarbeitungen zur Organisationskultur. Hierbei wird eine Brücke zwischen den theoretisch deskriptiven Definitionen von Schulkultur (in ihrer Funktion als Organisationskultur) und einer empirisch-analytischen Erfassung von Kultur geschlagen (vgl. Kap. 4, S. 61f.), um die deskriptiven Ansätze anhand einfacher, variablenorientierter Methodik leichter zugänglich und erfassbar zu machen.

Ein erster Schritt zur Überwindung der Trennung zwischen den normativ variablenorientierten Ansätzen zur Schulkultur (Kap. Normative Theorien der Schulkultur, S. 6ff.) und den deskriptiv qualitativen Ansätzen (Kap. 2.2 Deskriptive Theorien der Schulkultur, S. 15ff.) wird im nächsten Kapitel vorgenommen.

2.3 Integration deskriptiver und normativer Schulkulturansätze

Ein umfassendes Modell der Schulkultur („Comprehensive Model of School Culture“), welches die bislang dargelegte Trennung von deskriptiven und normativen Schulkulturauffassungen verbindet, wird von Schoen und Teddlie (2008) vorgestellt. Wie auch in den Ausführungen von Deal & Peterson (1999) wird Schulkultur als kontextspezifische Abwandlung der Organisationskultur verstanden. Diese Ausführungen lehnen sich theoretisch ebenfalls an die Vorstellung von Organisationskultur nach Schein (1984, 1992) an (vgl. Kap. 3.3.1 Organisationskultur nach Schein, S. 38ff.), die komplexe Struktur der Schulkultur wird hier jedoch über die Aufschlüsselung der verschiedenen Ebenen anhand von vier Dimensionen aufgebrochen.

Grundsätzlich wird Schulkultur in diesem Ansatz klar vom Konzept des Schulklimas getrennt (vgl. Kap. 3.2.1 Klima als Facette der Organisationskultur, S. 35ff.) und anhand folgender Inhalte definiert (zitiert nach Schoen & Teddlie, 2008, S. 132f.):

- Schulkultur besteht aus geteilten Glaubensinhalten und Werten, welche eine Gemeinschaft zusammenhalten (Deal & Kennedy, 1982, 1983).
- Schulkultur ist die Linse, durch die die Akteure sich selbst und die Welt wahrnehmen (Hargreaves, 1994).

- Schulkultur umfasst ungeschriebene Regeln und Traditionen, Normen und Erwartungen, welche einen Einfluss auf alles haben: Wie sich Personen verhalten, anziehen, worüber sie sprechen, ob sie sich Hilfe bei Kollegen holen oder nicht, wie die Lehrkräfte ihre Arbeit und die Schüler bewerten (Deal & Peterson, 1999).

Die grundlegende Auffassung von Schulkultur steht hier somit klar in der Tradition der Auffassung von Kultur als Konstrukt von Normen und Werten, welche sich in Riten und Traditionen etc. manifestieren und so das Denken und Verhalten beeinflussen und leiten (vgl. Kap.2.2.3 Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten, S. 19). Gleichzeitig wird jedoch die Ambiguität und die weite, unspezifische Fassung der vorliegenden Definitionen, einhergehend mit der Schwierigkeit, Schulkultur anhand dieser Ausführungen valide zu operationalisieren und zu erfassen, kritisiert (Schoen & Teddlie, 2008, S. 133).

Das Modell von Schoen & Teddlie (2008) stützt sich, wie bereits erwähnt, auf die Ausführungen von Schein (1984, 1992, 2010), welcher annimmt, dass sich die Kultur einer Organisation auf drei Ebenen manifestiert². Die Ebenen sind: Artefakte (sichtbare organisationale Strukturen und Prozesse), öffentlich propagierte Werte (Strategien, Ziele, Philosophien) und grundlegende unausgesprochene Annahmen (unbewusste, für selbstverständlich gehaltene Überzeugungen, Wahrnehmungen, Gedanken & Gefühle). Von Schoen & Teddlie (2008) auf die Schule übertragen, beinhalten diese drei Ebenen Kultursymbole, Schulklima und die Schulkultur, wobei die Schulkultur in diesem Modell die Basis bildet, anhand derer sich das Schulklima und die Kultursymbole aufbauen und somit als Teil der Kultur zu verstehen sind. Die verschiedenen Ebenen lassen sich aufgrund ihrer differenten kognitiven Zugänglichkeit anhand unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen entschlüsseln (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Scheins Kulturebenen im Modell von Schoen & Teddlie (2008, S.138)

Organisationskulturebene nach Schein (1984, 1992)	gleichgesetzte Konstrukte (Schoen & Teddlie, 2008)	angebrachte Erfassungsmethodik
Artefakte	Symbole der Kultur	Beobachtungen, Interviews
bekundete Werte	Schulklima	Fragebögen, strukturierte Interviews
grundlegende Annahmen	Schulkultur	Beobachtungen, freie Interviews

² An dieser Stelle sei das Konzept der drei Kulturebenen nur kurz umrissen. Eine umfassende Beschreibung wird im weiteren Verlauf der Arbeit bezüglich der Ausarbeitungen zu Modellen der Organisationskultur (S. 38ff.) gegeben.

Um die Schulkultur an sich erfassen zu können, müssen alle drei Ebenen in Betracht gezogen werden. Die Schulkultur setzt sich auf jeder Ebene aus vier Dimensionen zusammen, welche von den Autoren anhand von Clusteranalysen verschiedener Indikatoren in der Literatur gebildet wurden. Diese vier Dimensionen werden im Folgenden genauer erörtert (nach Schoen & Teddlie, 2008, S. 140f.):

- 1) **Professionelle Orientierung:** Aktivitäten und Einstellungen, die den Grad der Professionalität im Kollegium charakterisieren. Hierunter fallen u.a. die professionelle Lerngemeinschaften, Kollegialität, Kooperation, organisationales Lernen, Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte, Erwartungen an Schüler, etc.
- 2) **Organisatorische Struktur:** Führungsstil, Kommunikation und Prozesse die aufzeigen, wie in der Schule gearbeitet wird. Ressourcennutzung, Zielformulierungen, Aktionspläne fallen ebenso in diese Dimension wie Vorgaben der Schulpolitik oder Formalitäten innerhalb der Schule.
- 3) **Qualität der Lernumgebung:** Intellektueller Wert der Aktivitäten in die die Schüler eingebunden werden. Gute Lernumgebungen bieten den Schülern Möglichkeiten der Interaktion untereinander, mit Lehrern und Externen sowie eine Anwendung theoretischen Wissens in der Praxis.
- 4) **Schülerzentrierter Fokus:** Ansammlung aller Anstrengungen und Programme, die den Schülern zur Leistungsförderung angeboten werden. Anhand dieser Dimension wird gemessen, in welchem Ausmaß die Bedürfnisse einzelner Schüler durch die Schule und ihre Rituale, Programme, Traditionen, etc. getroffen werden. Hierunter fallen auch Aspekte wie die Einbindung der Eltern, differenzierter Unterricht sowie individuelle Bewertung und Förderung.

Durch den Einsatz der vier Dimensionen auf den drei Ebenen der Schulkultur werden in diesem Ansatz deskriptive und normative Ansätze zur Schulkultur miteinander verbunden und in Beziehung gesetzt. Schulkultur wird anhand der definierten Dimensionen als Indikator für eine gute Schule angesehen. Durch die Betrachtung der verschiedenen Ebenen und die qualitative Erarbeitung der Inhalte auf den Ebenen 1 und 3 fließen zudem deskriptive Elemente in die Erfassung der Kultur ein. Zur Erfassung der Kultur werden Methoden der normativen und deskriptiven Schulkulturtheorien triangulativ eingesetzt, was durchaus zu einer differenzierten und vergleichbaren Erörterung verschiedener Kulturen führen kann, allerdings einen hohen Aufwand in der Durchführung mit sich bringt. Bemerkenswert ist die Schaffung vergleichbarer Dimensionen, auf die es innerhalb der Kulturebenen zu achten gilt, wobei kritisch angemerkt werden muss, dass diese als nicht besonders trennscharf angesehen werden (Schoen & Teddlie, 2008, S. 142f.).

Zur Erfassung der so definierten Schulkultur müssen aufwändige qualitative Verfahren eingesetzt werden, um die grundlegenden Normen und Werte aufzudecken und die vorliegenden Artefakte zu entschlüsseln. Diese können jedoch in Kombination mit quantitativen Befragungselementen zur normativen Bewertung der vorliegenden Schulkultur herangezogen werden. Das integrative Modell steht hierbei vor allem als Rahmenmodell zur Verfügung, welches alle zu beachtenden Aspekte der Schulkultur aufdeckt und für eine gemeinsame Sprache innerhalb der Forschung sorgen kann. Zudem werden Hinweise zur normativen Einordnung der deskriptiven Inhalte gegeben, die Vorstellung eines geeigneten Instrumentes – auch für die quantitativ erhebbare Ebene 2 – bleibt jedoch leider aus.

Anhand des Modells von Schoen & Teddlie (2008) wurde ein wichtiger Schritt zur Bearbeitung des Konzeptes der Schulkultur in der empirischen Schulforschung gemacht. Die Berücksichtigung von Normen und Werten im Versuch, erhobene Daten trotzdem vergleichbar zu machen, um Unterschiede in Schülerleistungen erklären zu können, ist hierbei essentiell.

Nicht berücksichtigt wird jedoch weiterhin eine Bildung von Kulturtypen zur Erklärung von Unterschieden. Schein stellt heraus, dass es nicht die eine richtige Kultur geben muss, die für alle Schulen oder Organisationen gleichsam zum Erfolg führt, sondern dass in unterschiedlichen Settings verschiedene Kulturen durchaus funktional sein können (Schein, 2010; vgl. auch Cameron & Quinn, 2006; Denison & Mishra, 1995; Wilkins & Ouchi, 1983).

Betrachtet man die Aspekte der Schulkultur, die innerhalb der empirischen Schulforschung erhoben werden, wird deutlich, dass sich vor allem variablenorientierte Ansätze auftun, die verschiedene Aspekte abfragen, die als der Kultur zugehörig beschrieben werden (Kahnert, 2009). Wer jedoch die Schulkultur zur Schulforschung nutzen will, darf nicht bei interkollegialem Konsens und kollegialer Zusammenarbeit stehen bleiben (Göhlich, 2007, S. 114), sondern muss gemeinsame Bedeutungen, Symbolisierungen, Normen und Werte im Gesamtzusammenhang betrachten.

Die Erfassung der Schulkultur bleibt, auch im integrativen Ansatz, ein schwieriges Unterfangen. Während die quantitative Methodik der normativen Kulturansätze leicht zu operationalisieren ist, entgeht dem Forschenden anhand einer variablenorientierten Abfrage ausgewählter Kulturdimensionen die Erfassung grundlegender Werte und Normen, welche jedoch den eigentlichen Inhalt der Kultur darstellen. Werte und Normen lassen sich jedoch nicht anhand einfacher Abfragen erfassen, da sie mitunter unbewusst vorliegen und somit dem direkten kognitiven Zugriff verwehrt bleiben. Selbst wenn die befragten Akteure in aller Offenheit über die Kultur ihrer Schule sprechen, können grundlegende Annahmen, Werte und Normen unentdeckt bleiben. Somit müssen zur Erfassung dieser grundlegenden Normen und Werten Methoden verwendet werden, die auch einen Einblick in unbewusstes und habituelles Verhalten erlauben, wie z.B. teilnehmende

Beobachtungen oder inhaltsanalytische Verfahren (z.B. nach Bos & Tarnai, 1989 oder Mayring, 2007). Ein solches Vorgehen ist jedoch für einen standardisierten Einsatz in der empirischen Schulforschung nicht von Nutzen. Um die Schulkultur als Hintergrundvariable in Forschungsarbeiten einfließen zu lassen, um z.B. Leistungs- oder Effektivitätsunterschiede, erfolgreiche Projektumsetzungen, etc. zu erklären oder zumindest um den Aspekt der vorherrschenden Kultur zu kontrollieren, muss diese vergleichbar gemacht werden und mit relativ geringem Aufwand zu erfassen sein (vgl. auch Angelides & Ainscow, 2000, S. 146). Hierbei ist jedoch dringend anzuraten, keine einseitige Bewertung der Kultur im Sinne der normativen Theorien (gut/schlecht, hoch/niedrig) vorzunehmen, sondern auch die qualitativen Inhalte der Kultur – und die Ausprägungen der kulturellen Dimensionen – in Betracht zu ziehen und bestimmte Konstellationen im Gesamtzusammenhang zu vergleichen.

Bislang bedienen sich die Schulkulturtheorien, welche sich auf Schulkultur als ein Gefüge aus Normen und Werten beziehen, nahezu ausschließlich qualitativer Forschungsmethoden (Göhlich, 2007, S. 114), ohne ein handhabbares, einfaches Instrument anzubieten. Insbesondere werden Dokumentenanalysen und videogestützte Beobachtungen herangezogen, um die Schulkultur zu entschlüsseln. Dumay (2009) bedient sich in seiner quantitativen Erfassung der Schulkultur zwar dem Konzept von Normen und Werten, lässt jedoch, durch den Einsatz einfacher Skalenabfragen zu verschiedenen Aspekten der Kooperation und des Führungshandelns, die mitunter vorbewusste Struktur von Normen und Werten unbeachtet.

In der vorliegenden Arbeit wird ein Instrument zur Erfassung von Schulkultur erarbeitet, welches die einfache Handhabung empirisch-analytischer Verfahren mit der Erfassung tiefgreifender Kulturinhalte, also grundlegender Normen und Werte, kombiniert. Hierzu wird zunächst eine Eingrenzung der Schulkultur vorgenommen, die die normativen Ansätze zur Schulkultur aufgreift und den Gedanken weiterführt, Schulkultur als Organisationskultur anzusehen. Zur konkreten Eingrenzung wird im folgenden Kapitel der theoretische Hintergrund des Konzeptes der Organisationskultur nach seiner arbeitspsychologischen Tradition genauer erörtert. Neben theoretischen Grundlagen und einer dezidierten Auseinandersetzung mit zwei besonders populären Modellen der Organisationskultur, darunter auch das bereits mehrfach in den Theorien der Schulkultur angeführte Modell von Schein (1984, 1992, 2010), wird zudem der Frage nachgegangen, wie sich die Organisationskultur erfassen lässt. Verschiedene Zugänge werden vorgestellt, um so eine Lösung zur Erfassung der Schulkultur zu schaffen.

Anhand der Ausarbeitungen von Cameron & Quinn (2006) wird im weiteren Verlauf der Arbeit die Konstruktion eines Instruments zur Erfassung von Schulkultur, sowie dessen Einsatz (im Kontext des Schulentwicklungsprojektes „Schulen im Team“; Berkemeyer et al., 2008a; 2008b) und Tauglichkeit zur Darstellung differenter Schulkulturen präsentiert.

3. Organisationskultur

Die Organisationskultur gilt als eine über die Zeit organisch gewachsene und historisch geprägte Lebenswelt (Smircich, 1983). Sie ist ein Konstrukt, welches zur Beschreibung gewachsener, sogenannter „weicher“ Faktoren in Organisationen eingesetzt (Hase-Etzler & Jöns, 2007) und mittlerweile als wesentliche Dimension des Managements von Organisationen anerkannt wird, die erhebliche Gestaltungs- und Entwicklungspotenziale eröffnet (Baitsch & Nagel, 2008).

Organisationen an sich, so Nerdinger et al. (2008, S. 153), sind soziale Systeme, in denen Menschen auf lange Zeit zusammenarbeiten. Über diesen Zeitraum hinweg bilden sich in diesen Organisationen, wie in einer Gesellschaft, Selbstverständlichkeiten und Normen heraus. Anhand dieser Normen und Selbstverständlichkeiten wird eine gemeinsame und geteilte Vorstellung darüber gebildet, welche Verhaltensweisen angemessen und erwünscht sind und welche nicht. Die gebildeten Normen und Werte regeln somit das Verhalten und sorgen für die Einbindung der Mitarbeitenden in die Organisation – dies gilt besonders für neue Mitglieder, die ihr Verhalten in der Organisation anhand dieser ungeschriebenen Gesetze bemessen und sich mit diesen auseinandersetzen müssen. Menschen in Organisationen müssen sich den dort ausgeübten sozialen Praktiken anpassen und den Möglichkeitsraum sinnhaften Anschlussverhaltens ausloten (Rüegg-Stürm, 2003, S.8). Die Organisationskultur wird zur generativen Grammatik des organisationalen Handelns (Martin & Behrends, 1999). Sie stellt das gesamte System der gemeinsamen Werte und Normen dar, welches die Beziehungen der Organisationsmitglieder untereinander und deren Interaktionen mit Externen definiert (Jones & Bouncken, 2008) und somit Handlungs- und Verhaltensweisen (Gruenert, 2000) ebenso bestimmt wie Strategien, Ziele und Funktionen der Organisation (Schein, 2010). Im Gegensatz zum Organisationsklima steht bei der -Kultur nicht das Individuum und seine Interpretation von Stimuli des Arbeitsumfeldes im Vordergrund, sondern die gemeinsame Sprache im Unternehmen, gemeingültige Symbole, eben das Muster aus Normen und Werten, wie es von allen Mitarbeitern und Führungskräften wahrgenommen und geteilt wird (Weinert, 2004, S. 655). Die ungeschriebene Kultur einer Organisation definiert Standards und garantiert die Stabilität des Systems (ebd.). Sie erfüllt Funktionen der Orientierung und Sinngebung im Unternehmen (Rohloff, 1994), stellt das System der Konstruktionsregeln des gesellschaftlichen Geschehens (Martin & Behrends, 1999) und kann mitunter gestaltet und verändert werden (Sackmann, 2002). Eine Veränderung gewachsener kultureller Strukturen gestaltet sich jedoch meist schwierig – und deswegen wird dem Konzept der Organisationskultur besonders in solchen Zeiten Beachtung geschenkt, in denen Organisationen durch äußere Einflüsse oder inner-

betriebliche Veränderungen gezwungen sind, sich zum eigenen Erhalt anzupassen (Wilkins, 1983). Vorgenommene Veränderungen, die nicht zur vorherrschenden Kultur eines Unternehmens passen, bergen die große Gefahr, zu scheitern (ebd., S.25). Obwohl jede Organisation Subkulturen haben kann, gibt es jeweils eine dominante Kultur, die wichtige Werte und Normen festsetzt (Weinert, 2004). Die stärksten Determinanten einer Organisationskultur sind wahrscheinlich die Persönlichkeiten der Firmengründer (vgl. Schein, 2010; Weinert, 2004). Durch Führungspraktiken und Personalauswahl wird die Organisationskultur gefestigt, Normen und Werte werden vermittelt und geteilt, die Kultur wird im Folgenden durch sämtliche Systemmitglieder produziert und geprägt (Baitsch & Nagel, 2008). Neben den Persönlichkeiten in der Organisation spielen auch die Kultur, Werte und Normen, Sitten und Gebräuche der Gesellschaft und des Landes, indem ein Unternehmen beheimatet ist (Weinert, 2004, S. 660) oder weitere soziale und historische Prozesse eine Rolle (Feldman, 1988), maßgeblich sind jedoch die Akteure in der Organisation für die Kultur verantwortlich. Der Zusammenhang zwischen Kultur und Funktionalität und/oder Effektivität einer Organisation wird immer wieder hervorgehoben (vgl. z.B. Schein, 2010; Cameron & Quinn, 2006; Denison & Mishra, 1995; Wilkins & Ouchi, 1983), wobei grundsätzlich deutlich wird, dass es nicht „die eine gute oder richtige Kultur“ geben kann, sondern die Kultur der Organisation zu ihren Anforderungen und Zielen passen muss.

Um verstehen zu können, wie sich die Kultur generiert und in welcher Weise eine bestimmte Kultur das Wirken einer Organisation beeinflussen kann, werden im folgenden Abschnitt zunächst die theoretischen Hintergründe der Organisationskultur dargestellt, um dann zwei verschiedene Modelle genauer zu betrachten. Im Anschluss daran werden sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Erfassung von Organisationskultur vorgestellt und diskutiert.

3.1 Theoretische Grundlagen der Organisationskultur

Die Tatsache, dass die Organisationskultur einen Einfluss darauf hat, wie sich die Mitglieder der Organisation verhalten, wie Informationen verarbeitet und Entscheidungen getroffen werden (Cook, 1993), macht deutlich, wie wichtig das Konstrukt Kultur für den Erfolg der Organisation sein kann (vgl. auch Schein, 2010).

Die Auseinandersetzung mit der Organisationskultur ist eng an die kulturanthropologischen Arbeiten zum Konzept der Kultur verbunden. Hierzu stellten Allaire & Firsirotu (1984) bereits zu Beginn der Debatte um Organisationskulturen eine Übersicht zusammen, die die vorherrschenden Ansätze zum Konzept in verschiedene Schulen der Kulturanthropologie einordnet. Hierbei werden acht Schulen unterschieden, die vor allem eine Trennung zwischen der Kultur als idealistischem System

(z.B. in den Köpfen der Kulturträger) und der Kultur als soziokulturellem System (manifestiert in Verhaltensweisen und -ergebnissen) erlauben und diese von kognitiven Ansätzen bis hin zu kulturökologischen Ideen weiter ausarbeiten (ebd., S. 196). Die zentrale Annahme aller Ansätze bleibt jedoch, dass Organisationen kleine Gesellschaften sind, die verschiedene und unterscheidbare Muster von Kultur ausweisen (Morgan, 1997), bei denen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede von Bedeutung sind.

Die grundlegende Debatte um das Konzept der Organisationskultur wurde in Folge besonders um den Aspekt weitergeführt, ob eine Organisation eine Kultur *hat* (funktionalistisch-objektivistischer Ansatz) oder eine Kultur *ist* (interpretativ-subjektivistischer Ansatz) (vgl. auch Merrens, 2006, S. 211; Neuberger & Kompa, 1987; Raeder, 2010). Im Falle des funktionalistisch-objektivistischen Ansatzes wird davon ausgegangen, dass Kultur eine Variable in der Organisation ist, die sich veränder- und kontrollierbar präsentiert und als Steuerungsinstrument genutzt werden kann (vgl. z.B. Deal & Kennedy, 1982), um so z.B. die Effektivität einer Organisation zu erhöhen. Im interpretativ-subjektivistischen Ansatz wird die Kultur einer Organisation als soziale Konstruktion organisationaler Wirklichkeit betrachtet (vgl. z.B. Berger & Luckmann, 1974). Die willentliche Steuerung der Kultur wird in Frage gestellt, und es steht nicht in erster Linie die Verbesserung der Leistung einer Organisation durch die Veränderung der Kultur im Vordergrund, sondern das Verstehen der individuellen Kultur und die Bedeutung der Organisation (van Muijen, 1998). Marré (1997) geht ebenfalls von zwei Hauptrichtungen in der Unternehmenskulturforschung aus, die zwischen Variablen- und Metaphernansätzen unterschieden, welche mit der objektivistischen und subjektivistischen Auffassung gleichzusetzen sind. Die wesentlichen Aspekte der verschiedenen Auseinandersetzungen mit der Organisationskultur sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Hauptrichtungen der Organisationskulturforschung (vgl. Marré, 1997, S.10)

Aspekte	Variablenansatz	Metaphernansatz
Kulturverständnis	soziokulturelles System	Bedeutungssystem
Wissensverständnis	objektivistisch	subjektivistisch
Organisation	hat Kultur	ist Kultur
Erklärungsansatz	funktionalistisch	interpretativ
Zugang	ergebnisorientiert	prozessorientiert
Ziel	Deskription & Gestaltung	Explikation

Diese Unterscheidung ist vor allem hinsichtlich der verschiedenen Zielsetzungen durchaus mit der anfangs aufgestellten Trennung von normativen und deskriptiven Ansätzen in der Schulkulturforschung vergleichbar. Bezieht sich der eine Ansatz mehr darauf, die Kultur als Ganzes darzustellen,

ist der andere Ansatz eher daran interessiert, eine objektiv vergleichbare Bewertung der vorliegenden Kultur vorzunehmen. Die theoretische Ausrichtung trägt entscheidend zur Wahl der entsprechenden Analysemethoden bei (vgl. Raeder, 2010, S. 93). Arbeiten, die nach dem Variablenansatz vorgehen, gehen davon aus, dass Kultur objektiv erfasst und abgebildet werden kann, was zu einer Vergleichbarkeit zwischen Unternehmen und Organisationen führt. Arbeiten des Methaphernansatzes konzentrieren sich auf die individuelle Interpretation und Deutung von Kultur, was zu einer reicheren Beschreibung führt, die jedoch nicht zwingend interorganisational vergleichbar gemacht werden kann (ebd.). Beide Forschungsansätze zur Organisationskultur bleiben sich jedoch in ihren Ansätzen über den Inhalt der Kultur einig. Trotz der unterschiedlichen Verständnisse über das Wesen der Kultur, bleiben die wichtigen Merkmale, die eine Kultur bestimmen, dieselben. Hierbei handelt es sich durchgehend um die Konzepte von geteilten Normen und Werten, Symbolen und Ritualen, die das Verhalten in der Organisation determinieren (vgl. Merkens, 2006; Neubauer, 2003).

Neuere, integrative Auseinandersetzungen mit der Organisationskultur (vgl. auch Weber, 1996) kombinieren die Ideen beider Ansätze, um so die Individualität der verschiedenen Organisationen nicht aus dem Blick zu verlieren und die Kultur trotzdem zu etwas fass- und messbarem zu machen – der „Mainstream“ der Erforschung von Organisationskultur (Neubauer, 2003, S.21) befasst sich mit eben dieser Messbarkeit der Kultur und legt somit den Fokus eher auf objektivistisch-funktionalistische Herangehensweisen. Dies soll auch in der vorliegenden Arbeit und den weiterführenden Auseinandersetzungen mit der Organisationskultur geschehen, wobei jedoch keine rein deskriptive Erfassung verschiedener Variablen genutzt werden soll, um die Kultur einer Organisation abzubilden. Den kulturbestimmenden Konzepten der schwer erfassbaren Normen und Werte, sowie den später erörterten, tiefer liegenden Ebenen kultureller Inhalte (vgl. 3.3.1 Organisationskultur nach Schein, S. 38) soll Rechnung getragen werden.

Die vorliegenden Werte und Normen innerhalb einer Organisation sind eng verknüpft und dafür verantwortlich, wie das Denken und Handeln in einer Organisation strukturiert ist. Erwünschtes Verhalten wird ebenso durch die geteilten Normen und Werte festgelegt wie Bewertungsmaßstäbe, Führungsstil, Belohnungssysteme und das generelle Miteinander, woraus sich die Kultur der Organisation konstituiert. Hierbei ist von besonderer Bedeutung, wie dies genau geschieht und auf welchen Ebenen sich die Manifestationen der Kultur mitsamt ihren Facetten auszudrücken vermag.

3.2 Facetten der Organisationskultur und deren Vermittlung

Bislang wurde deutlich hervorgehoben, dass sich die Kultur einer Organisation aus bestimmten Mustern von Normen und Werten speist. Diese können sowohl explizit als auch implizit vorliegen – nicht immer sind die Normen und Werte, die das Verhalten regeln, jedem Individuum bewusst. Die verschiedenen Facetten der Organisationskultur werden bereits von Kroeber & Kluckhohn (1952) angesprochen wenn sie herausstellen:

„Kultur besteht aus expliziten und impliziten Mustern von und für Verhaltensweisen, die durch Symbole erworben und vermittelt werden; sie stellen eine unverwechselbare Leistung von menschlichen Gruppen dar, einschließlich ihrer Verkörperungen in Schöpfungen von Menschenhand; der wesentliche Kern von Kultur besteht aus traditionellen (d.h. historisch abgeleiteten und ausgewählten) Ideen und insbesondere aus den zugeordneten Werten; ein Kultursystem kann einerseits als Ergebnis von Handlungen, andererseits als bedingende Elemente von zukünftigen Handlungen aufgefasst werden.“ (ebd., S. 357).

Neben den Ausführungen dazu, dass Kultur, wie bereits beschrieben, etwas ist, was von der Gruppe konstruiert und sowohl Handlungsergebnis als auch -grundlage darstellen kann, wird anhand dieses Zitats deutlich, dass sich Kultur auf verschiedenen Bewusstseins- und Handlungsebenen manifestiert. Schein (1984; 1992; 2010) unterscheidet drei Ebenen der Organisationskultur (vgl. 3.3.1 Organisationskultur nach Schein, S. 38), die für Außenstehende unterschiedlich schwer zu entschlüsseln sind. Über die genauen Facetten, anhand derer sich die Kultur festmachen lässt, herrscht keine Einigkeit. Zwar sind jeweils Verhaltensnormen und Werte Grundbestandteil der Kultur, dennoch werden zusätzlich zu diesen grundlegenden Inhalten verschiedene Konstrukte in Betracht gezogen. Schein (1984) erörtert neben Normen und vorherrschenden Werten zudem die Unternehmensphilosophie, Spielregeln der Organisation, Verhaltensriten oder das Gefühl bzw. Klima in der Organisation (vgl. Weinert, 2004). Cameron & Quinn (2006; vgl. 3.3.2 Organisationskultur nach Cameron & Quinn, S. 43) konzentrieren sich auf wesentliche Merkmale der Organisation, Führungsverhalten, Personalmanagement, „Bindungskraft“, strategische Ausrichtung und Erfolgskriterien innerhalb der Organisation, um die Kultur zu beschreiben. Jones und Bouncken (2008) betonen hingegen die Bedeutsamkeit von Geschichten, Ritualen, Unternehmenssprache und Nostalgie. Die Inhalte der Organisationskultur, welche auch immer im Fokus der Betrachtung stehen, hängen jeweils eng mit deren Manifestationen zusammen. Diese werden von den Han-

delnden in der Organisation wahrgenommen und durch Interpretation wiederum zum Inhalt der Kultur (vgl. Abbildung 2).

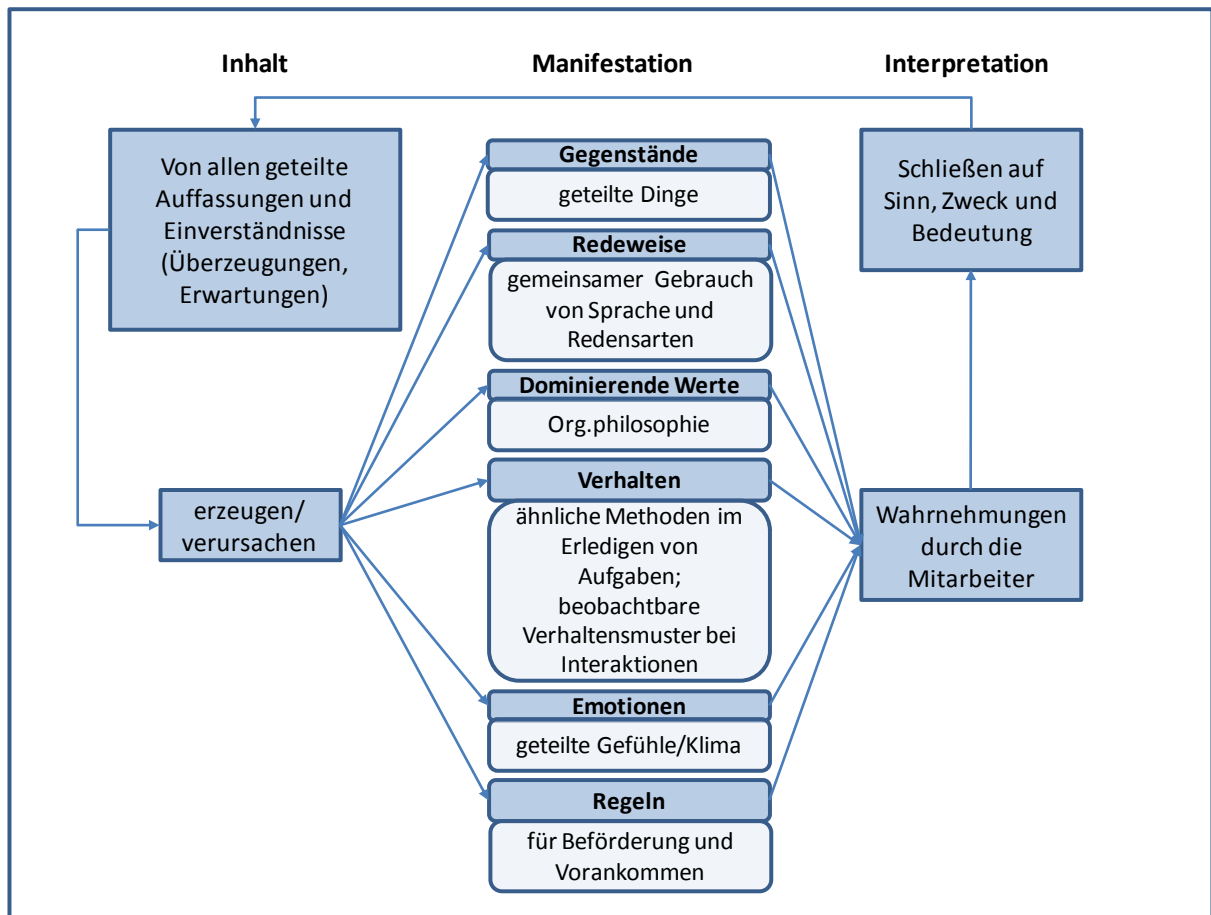


Abbildung 2: Organisationskultur: Inhalt, Manifestation, Wahrnehmung & Interpretation (Weinert, 2004)

Die Kultur einer Organisation bedingt sich somit durch die fortwährende Interpretation ihrer Manifestationen selbst (vgl. auch Bourdieu, 1974), wächst bzw. verfestigt sich über die Zeit und bestimmt so das kollektive Verhalten und Denken. Durch diese Rekursivität des sozialen Systems entsteht eine organisationale Dynamik, die Struktur und Sinn verleiht (vgl. Giddens, 1995), was wiederum mit den Ausführungen Helspers (2008; vgl. Kap. 2.2.2 Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule, S. 17) zur Schulkultur einhergeht. Durch ihre sinnstiftende Funktion ist die Kultur ein sehr stabiler Aspekt. Die Mitglieder einer Gruppe bzw. Organisation sind stets bestrebt an ihren kulturellen Annahmen festzuhalten (Schein, 2010, S. 41) und der Kultur einen stimmigen Inhalt zu verleihen (Martin & Behrends, 1999, S. 93f.), da eine Veränderung der kollektiven Handlungs- und Wertemuster einen Bruch darstellt, der von allen Beteiligten als Krise erlebt wird (Helm, 2009, S. 24).

Neben dem Prozess der Kulturentstehung über das Kollektiv der Organisationsmitglieder steht die Vermittlung der vorherrschenden Kultur an Neankömmlinge in der Organisation anhand organisationaler Sozialisation. Organisationale Sozialisation bezeichnet den Prozess der Einführung eines

neuen Mitarbeiters in die Organisation, wobei neben der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten eben auch die Vermittlung von Regeln, Normen und Werten der Organisation an das Individuum im Mittelpunkt stehen (Moser, 2004). Als neuer Mitarbeiter in einer Organisation ist man zunächst ein Außenseiter und muss die bereits bestehenden Werte und Normen kennenlernen. Dies geschieht sowohl über offizielle Sozialisationspraktiken wie auch durch persönlichen Austausch im Unternehmen, Geschichten, Rituale, Kleidungsstil und Unternehmenssprache (Jones & Bouncken, 2008). Neue Mitglieder werden erst dann von den bereits lang im Unternehmen tätigen Kollegen als vollständig der Organisation zugehörig akzeptiert, wenn sie die existierenden Normen und Werte verinnerlicht haben und sich dementsprechend verhalten (ebd., S. 418). Die Informationsbeschaffung bezüglich der Kultur erfolgt, wie auch die Entstehung und Manifestation der Kultur, bewusst und unbewusst. Vor allem durch Beobachtungslernen können neue Mitglieder erfassen, welche Verhaltensweisen angemessen sind oder sanktioniert werden. Dies birgt für das Unternehmen natürlich die Gefahr, dass mitunter die falschen Verhaltensweisen beobachtet und umgesetzt werden. Somit ist anzuraten, neue Mitglieder anhand gelenkter Sozialisation an die Zielwerte und Normen der Organisation heranzuführen und ihnen eine Orientierung bezüglich ihrer Rolle im Unternehmen zu geben. Dies geschieht mit dem Ziel, das neue Mitglied der Organisation von seinem Außenseiterstatus zu einem partizipierenden, aktiven und effektiven Mitglied der Gruppe umzuwandeln (Van Maanen & Schein, 1979). Ist die Sozialisation erfolgt, wird das neue Mitglied anerkannt, als aktiver Gestalter in der weiteren Verfestigung der kollektiven Handlungs- und Wertemuster im Unternehmen integriert und somit selbst ein Teil der Kultur.

3.2.1 Klima als Facette der Organisationskultur

Anhand der bisherigen Ausführungen zur Organisationskultur und vor dem Hintergrund, das Konzept der Schulkultur unter organisationspsychologischen Prinzipien der Unternehmenskultur aufzufassen, kann auch die bislang wenig klare Unterscheidung zwischen Schulklima und Schulkultur nochmals in einer organisationspsychologischen Abgrenzung genauer betrachtet werden.

Wie in der Auseinandersetzung mit Schulkultur wird auch die Organisationskultur oftmals synonym mit dem Begriff des -klimas verwendet und es sind Vermischungen der beiden Konzepte zu verzeichnen. Dies ist jedoch eine Verwendung, die den Bedeutungen von Klima und Kultur nicht gerecht wird (vgl. Nerdinger et al., 2008, S.153). Besonders für den Bereich der Schuleffektivitätsforschung stellt van Houtte (2005) deutlich heraus, dass klare Unterscheidungen zwischen den beiden Konzepten nötig sind, um diese in systematischer Form erfass- und erforschbar zu machen. Die organisationspsychologische Herangehensweise an eine mögliche Unterscheidung soll

an dieser Stelle herangezogen werden, um den Begriff der Schulkultur für den Gesamtzusammenhang der vorliegenden Arbeit zu schärfen und diesen vom Schulklima abgrenzen.

Wie bereits beschrieben (vgl. Kap. 3.1 Theoretische Grundlagen der Organisationskultur, S. 30f), entstammt der Begriff der Organisationskultur der wissenschaftlichen Anthropologie und beschreibt tief verankerte Annahmen und Werte, die den Angehörigen der Organisation als Verhaltensskript dienen und mitunter nicht bewusst sind. Das Organisations- oder Betriebsklima hingegen geht auf die psychologische Feldtheorie nach Lewin (1951) zurück und beschreibt auch inhaltlich ein leicht von der Kultur verschiedenes Phänomen. Von Rosenstiehl (2003) definiert das Organisationsklima als:

„die relativ überdauernde Qualität der inneren Umwelt der Organisation, die durch ihre Mitglieder erlebt wird, ihr Verhalten beeinflusst und durch die Werte einer bestimmten Menge von Merkmalen der Organisation beschrieben werden kann“
(ebd., S. 371).

Zunächst scheint diese Definition der der Organisationskultur (vgl. S.33) sehr ähnlich. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich eines sehr wichtigen Punktes. Das Klima wird bewusst durch die Akteure wahrgenommen und kann durch die vorherrschenden Werte einer Organisation beschrieben werden, die Organisationskultur hingegen ist Grundlage dieser Werte und als vorbewusstes Skript zu verstehen. Kultur bezieht sich auf Werte, Normen und Artefakte, das Klima wiederum auf die individuelle Betrachtung dieser Werte, Normen und Artefakte und dem Miteinander durch die Organisationsmitglieder (vgl. auch Owens, 1987). Kultur drückt sich also im Klima aus und das wahrgenommene Organisationsklima ist als Facette der Kultur zu begreifen, welche wiederum Rückschlüsse auf die Organisationskultur erlaubt. Die beiden Konzepte sind somit eng verwoben, bilden jedoch nicht genau dasselbe ab (vgl. z.B. Jung et al., 2009, S. 1088). Auch Neuburger & Kompa (1987) stellen heraus, dass sich die Unternehmenskultur im Betriebsklima zeigt und somit die Erfassung des Klimas zum Verständnis der Kultur beiträgt. Bezogen auf die handlungsweisenden Normen und Werte einer Organisation, die dem Verhalten und der Interpretation der Gegebenheiten zu Grunde liegen, sollte jedoch Kultur und nicht von Klima gesprochen werden, denn Kultur umfasst mehr als Beschreibungen des Klimas innerhalb einer Organisation (vgl. Schoen & Teddlie, 2008, S. 131ff.)

Zudem kann gezeigt werden, dass sich die bisherigen Klimastudien in das Konzept der Kultur integrieren lassen, während dies in umgekehrter Begebenheit nicht der Fall ist (ebd., S. 137).

Das Konzept des Klimas wird eher von solchen Forschungsarbeiten herangezogen, die sich dem Phänomen quantitativ zu nähern versuchen. Kultur wird häufiger qualitativ untersucht (ebd., S.

133) und bedient keine individuellen Ansprüche, sondern reflektiert eine objektive Entität, die über die Einzelperson in der Organisation hinaus geht (Radcliffe-Brown, 1952; zitiert nach Maslowski, 2001, S. 23).

Arbeiten zum Organisationsklima beschränken sich somit oftmals auf individuelle, deskriptive Inhalte, während die Organisationskultur auch normative und evaluative Aspekte umfasst.

Somit bleibt festzuhalten, dass, wenn, wie in der vorliegenden Arbeit, von einem systembedingenden und verhaltensbestimmenden Gerüst aus Normen und Werten gesprochen wird, der Begriff der Kultur und nicht der des Klimas herangezogen werden muss.

Organisationskultur konstituiert sich neben dem Klima aus verschiedenen Facetten, welche die Organisation in ihrer Gesamtheit bestimmen und widerspiegeln. Kultur wird in Organisationen gelebt und gelehrt, weitergegeben, umgesetzt und aufgenommen. Sie umfasst, im Gegensatz zum Unternehmensklima, normative und evaluative Aspekte und stellt die Funktionalität für die Organisation heraus. Dennoch bleibt ein genaues Bild der Organisationskultur schwer zu fassen. Die beschriebenen Facetten unterscheiden sich je nach Herangehensweise und die Erforschung bzw. Erfassung der Kultur einer Organisation ist nicht eindeutig definiert. Im Folgenden werden deshalb zwei prominente Modelle der Organisationskultur vor- und gegenübergestellt, anhand derer der Schritt zur Erfassung von Kultur mitsamt ihrer Facetten gemacht werden kann.

3.3 Modelle der Organisationskultur

Die Erfahrung mit Organisationen lehrt, so Weinert (2004, S. 658), dass sich nicht einmal zwei vollständig gleichen und somit die Erforschung von Kultur eine schwierige, wenn nicht sogar unlösbare Aufgabe darstellt. Dies gilt insbesondere dann, wenn eine standardisierte Auffassung der Kultur im Sinne einer Typologie umgesetzt werden soll, welche wiederum nutzbar für eine kategoriale Einordnung verschiedener Kulturtypen wäre. Schein (1984; 1992; 2010) teilt diese Auffassung und warnt ausdrücklich vor der Vereinfachung der Kulturvorstellungen (2010, S. 31). Cameron & Quinn (2006) hingegen arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturtypen auf, um so eine Typisierung für die Auseinandersetzung mit der Unternehmenskultur zu schaffen und nutzen zu können. Im Folgenden werden diese beiden Modelle der Organisationskultur eingehender betrachtet um im Anschluss daran aufzuzeigen, wie das Konzept der Organisationskultur für die Erfassung von Schulkultur eingesetzt werden kann.

3.3.1 Organisationskultur nach Schein (2010)

Schein (2010) unterscheidet drei Ebenen der Organisationskultur. Diese sind für den außenstehenden Beobachter sowie auch für die Mitglieder der Organisation selbst unterschiedlich gut bzw. schwer sichtbar und zu entschlüsseln. Die drei Ebenen der Kultur (vgl. Abbildung 3) beinhalten unterschiedliche Inhalte, wobei besonders die tieferen Ebenen (2 & 3) interessant sind, wenn die Aufdeckung oder Steuerung der Kultur angegangen werden soll (Schein, 2010, S.31). Zum besseren Verständnis dieses Kulturkonzeptes (Schein, 1984; 1992; 2010) werden die verschiedenen Ebenen im Folgenden genauer (nach Schein, 2010, S. 32ff.) dargestellt und erörtert.

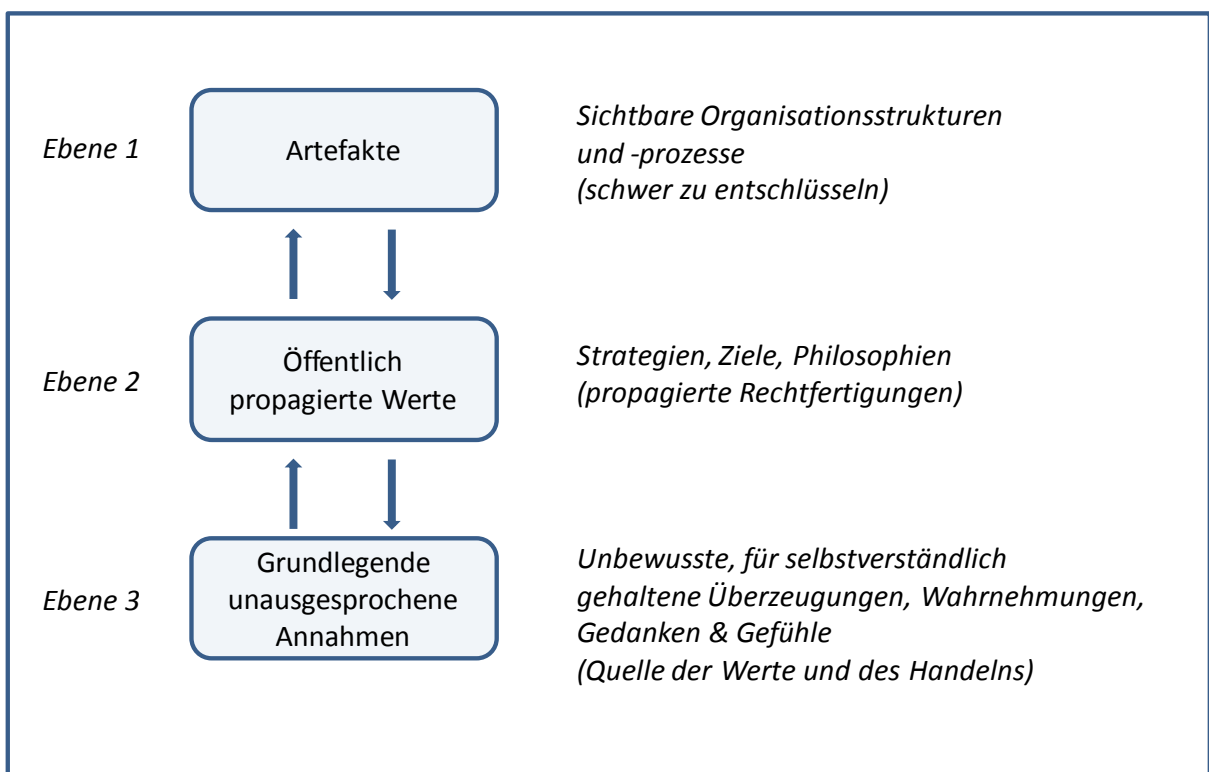


Abbildung 3: Die drei Ebenen der Organisationskultur nach Schein (2010, S. 31)

Artefakte (Ebene 1)

Auf dieser Ebene ist die Kultur sehr klar erkennbar und hat unmittelbare emotionale Auswirkungen. So vermittelt z.B. die Kleidung der Angestellten eines Unternehmens unterschiedliche Auffassungen von Organisationen. Die augenfällige erste Kulturebene beinhaltet all das, was man direkt von der Kultur sehen, hören und spüren kann. Dies kann sowohl auf das Miteinander der Beschäftigten oder das Agieren mit dem Kunden bezogen sein, als eben auch auf Kleidungsstil, Büroausstattung und/oder Arbeitsatmosphäre. Auf der ersten Ebene wird deutlich, wie sich Unternehmen präsentieren – die dahinter liegende Kultur wird jedoch nicht unmittelbar dargestellt. Es ist nicht erschließbar, warum sich die Mitarbeiter so verhalten, wie sie es tun und warum es Unterschiede

zwischen verschiedenen Organisationen gibt. Eine reine Beobachtung der Artefakte reicht nicht aus, um die Kultur zu entschlüsseln. Dazu müssen Mitglieder der Kultur über die direkt beobachtbaren Sachverhalte befragt werden. Dieser Schritt führt zur zweiten Kulturebene.

Öffentlich propagierte Werte (Ebene 2)

Der tiefer gehende Einblick in die Kultur führt zu der Frage nach dem Warum des Handelns. Es ist wichtig zu verstehen, wieso bestimmte Abläufe und Vorgänge so sind wie sie sind (z.B.: Warum sind die Bürotüren in einem Unternehmen offen, in einem anderen geschlossen?). Zu diesem Zweck müssen „Insider“ befragt werden, die das Unternehmen von innen heraus erklären können. Diese können im Gespräch die offenkundig vertretenen Werte und Prinzipien des Unternehmens darlegen. Oftmals liegen diese öffentlich propagierten Werte zudem in Dokumenten, Leitbildern, Flyern oder ähnlichem vor, es existieren Geschichten über den Ursprung dieser Werte, die bis zum Firmengründer zurück gehen und es herrscht ein geteiltes Verständnis darüber, dass diese Werte die Kultur des Unternehmens abbilden. Diese nach außen propagierten Werte müssen jedoch nicht zwingend dem entsprechen, was der vorherrschenden Kultur wirklich zu Grunde liegt. Es ist durchaus möglich, dass bei einer tieferen Erörterung mehr und immer offensichtlichere Widersprüche zwischen den propagierten Werten und dem sichtbaren Verhalten auftreten. So wird z.B. nach außen kommuniziert, dass Teamarbeit von besonderer Bedeutung im Unternehmen ist, die Belohnungs- und Anreizsysteme hingegen sind konkurrenzorientiert und individualistisch ausgestaltet. Das offene Verhalten wird von einer noch tieferen Denk- und Wahrnehmungsebene gesteuert, welche sich zwar mit den propagierten Werten und Prinzipien decken kann – jedoch nicht muss, vor allem dann nicht, wenn die tiefer liegenden Werte sozial nicht so erwünscht sind wie die Propagierten (vgl. auch Wilkins, 1983, S. 28). Die wirklich zugrunde liegende Kultur manifestiert sich nach Schein (2010) erst auf der dritten Ebene.

Unausgesprochene gemeinsame Annahmen (Ebene 3)

Um diese Ebene der Kultur zu verstehen, muss das Unternehmen, um das es geht, historisch betrachtet werden. Oftmals werden Unternehmen von einzelnen Personen oder kleinen Gruppen gegründet, die ihren Mitarbeitern ihre eigenen Werte diktieren und so die Grundlage für die in der Gruppe akzeptierten Normen und Werte legen. Ist das Unternehmen erfolgreich, werden die Überzeugungen und Werte, die die Organisation zum Erfolg geführt haben, sukzessiv als allgemein gültig und selbstverständlich anerkannt und werden somit zum Kernstück der Organisationskultur. Diese Entstehung der Kultur ist als gemeinsamer Lernprozess zu betrachten, der viele

Jahre in Anspruch nimmt. Zu Beginn sind diese Werte und Normen auf Gründer und Leiter beschränkt. Zur Kultur des Unternehmens werden sie erst dann, wenn die Mitarbeiter begreifen, dass diese Werte und Normen der Gründer für Erfolg sorgen und somit zu übernehmen sind. Dies geschieht nicht immer bewusst, wodurch es besonders schwierig ist, die wahre Kultur eines Unternehmens zu erfassen. Es ist von größter Wichtigkeit, die unausgesprochenen gemeinsamen Annahmen aufzuspüren um die Kultur einer Organisation wirklich zu verstehen. Wenn sich z.B. aus der gemeinsamen Lernerfahrung im Unternehmen die Auffassung verfestigt hat, dass trotz der Betonung von Teamarbeit Personen nach Eigenleistungen bewertet und hervorgehoben werden, werden die nach außen propagierten Werte von eben diesen unausgesprochenen Annahmen überschattet. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen, das Wissen um unausgesprochene Annahmen kann explizit oder implizit vorliegen.

Ein solches Verständnis von Kultur impliziert verschiedene Schlussfolgerungen. Zunächst wird noch einmal deutlich, dass die Kultur eines Unternehmens nichts ist, was direkt beobachtet und von Außenstehenden erfasst werden kann. Menschen, die der entsprechenden Kultur angehören, müssen in die Erörterung mit einbezogen werden. Doch auch eine ausschließliche Befragung der Mitarbeiter eines Unternehmens würde nach Scheins Auffassung von Kultur nicht ausreichen, diese zu erheben. Die wichtigsten Aspekte der Kultur sind den Mitgliedern unbewusst und zunächst unsichtbar – und das macht sie besonders veränderungsresistent, da sie somit meist nicht hinterfragt werden (vgl. Wilkins, 1983, S.26f.). Eine Aufschlüsselung aller drei Ebenen muss durch das Zusammenspiel von Beobachtung, Befragung und Interpretation umgesetzt werden, wobei von standardisierten Instrumenten abzuraten ist. Des Weiteren wird anhand dieser Auffassung von Kultur noch einmal ihre immense Bedeutung für das Unternehmen ersichtlich. Die Stabilität einer Kultur speist sich aus ihrer allgemeinen Gültigkeit und der Tatsache, dass sich die Kultur über einen langen Zeitraum aufgrund gemeinsamer Lernprozesse und Erfolgsgeschichten bildet. So unterschiedlich wie Erfolgsgeschichten von verschiedenen Unternehmen sein können, so unterschiedlich können zudem die vorherrschenden Kulturen sein. Nach Schein (2010, S. 36) gibt es keine gute, schlechte, richtige oder falsche Kultur. Die Angemessenheit und Funktionalität ergibt sich aus den Unternehmenszielen sowie den Möglichkeiten und Grenzen des Umfelds der Organisation. Es gibt also nicht „die Kultur“, die einen Vorteil für jedwedes Unternehmen darstellt. In manchen Märkten, so Schein (ebd.), ist Teamarbeit und Ermächtigung von Mitarbeitern der Weg zum Erfolg, wohingegen in anderen Märkten eine klare Hierarchie, Disziplin und feste Strukturen zielführend sind. Eine richtige oder gute Kultur hängt davon ab, dass die gemeinsamen Werte und unausgesprochenen Annahmen im Umfeld der Organisation funktionierende Strategie und Struktur schaffen, mit denen auf die Anforderungen im Markt reagiert werden kann.

Die so abstrakt gefasste Definition der Kultur gibt noch keinen Hinweis darauf, welche Inhalte der Organisationskultur zugeschrieben werden. Schein (2010, S. 44) macht wiederholt deutlich, dass vereinfachte Sichtweisen, hier führt er auch Cameron & Quinn (2006) an, zu einem unrealistischen Bild führen, was besonders bei Veränderungsprozessen eine schädliche Auswirkung haben kann, da wichtige Facetten der Kultur unentdeckt bleiben. Die Unternehmenskultur ist nur in ihrer Gesamtheit zu betrachten und bezieht sich auf weit mehr als nur das Miteinander in der Organisation, sondern vor allem das Selbstbild der Organisation in seinem spezifischen Umfeld.

Aufgrund dieser Ausführungen stellt Schein (2010) einen Katalog zusammen, der alle Kategorien umfasst, in denen kulturelle Annahmen von Bedeutung sind (vgl. S. 45ff.):

- **Fragen des äußeren Überlebens**

- *Mission, Strategie, Ziele*

Hierbei geht es um die Grundaufgaben des Unternehmens, seine strategische Ausrichtung und die Ziele, die aus Aufgabe und Strategie abgeleitet werden.

- *Mittel: Struktur, Systeme, Prozesse*

Die Art und Weise, wie ein Unternehmen seine Ziele und seine Strategie implementiert. Welche Strukturen, welche Organisationsform wird als zielführend angesehen?

- *Messung: Systeme zur Aufdeckung und Korrektur von Fehlern*

Welche Indikatoren und Informationen werden zur Aufdeckung von Fehlern genutzt? Mechanismen der Selbstevaluation, der Aufdeckung und der Korrektur von Fehlern unterliegen kulturellen Annahmen.

- **Fragen der internen Integration**

- *Gemeinsame Sprache und Konzepte*

Hier manifestiert sich Kultur am sichtbarsten. Welcher Jargon wird genutzt? Wie werden Gruppensitzungen strukturiert? Was ist erlaubt? Betroffen sind Normen, Arbeits- und Denkweisen.

- *Gruppengrenzen und Identität*

Wer genießt Vertrauen und wer nicht? Ab wann werden Neuankömmlinge in Geheimnisse eingeweiht? Diese Vertrauensaspekte und Kennzeichen der Zugehörigkeit werden ebenfalls von der Kultur beeinflusst.

- *Charakter von Autorität und Beziehungen*

Annahmen über das angemessene Maß an Intimität zu und unter den Mitarbeitern, psychologische Abstände zwischen den Ebenen. Wer wird geduzt? Wie viel Privates wird geteilt?

- *Belohnungen und Status*
Kulturen unterscheiden sich in der Bedeutung, die sie Belohnungen und Status be-
messen – was ist wichtiger? Titel? Gehalt? Gewinnbeteiligung? Anzahl der Mitarbei-
ter? Was und wie wird belohnt bzw. bestraft?
- **Zugrundeliegende tiefere Annahmen über**
 - *Verhältnis von Mensch und Natur*
Wird der Mensch in seiner Beziehung zur Natur für passiv, dominant oder symbiotisch
gehalten? Hier unterscheiden sich vor allem westliche von asiatischen Kulturen.
 - *Realität und Wahrheit*
An was wird geglaubt? An das, was eine Autorität sagt? An das, was funktioniert? An
das, was wissenschaftlich belegt ist? Oder definieren moralische und religiöse Prinzi-
pien die Wahrheit?
 - *Das Wesen des Menschen*
Welches Menschenbild liegt zugrunde? Wie auch in den Ausführungen zum schulkul-
turellen Ansatz nach Deal & Peterson (1999) in der vorliegenden Arbeit (s. S. 19ff.),
wird hier die Unterteilung nach McGregor (1973) in Theorie X (Der Mensch ist von Na-
tur aus faul und arbeitet nur durch Anreize) und Theorie Y (Der Mensch ist von Natur
aus motiviert zu arbeiten und braucht nur die richtige Möglichkeit) gemacht.
 - *Menschliche Beziehungen*
Wird eine individualistische oder eine gruppenorientierte Philosophie eingenommen?
Steht das Individuum über der Gruppe oder orientiert sich die Gesellschaft an der
Gemeinschaft? Was ist wichtiger: Individualität oder Loyalität?
 - *Zeit und Raum*
Wie sehen die Normen für Zeit aus? Was bedeuten Pünktlichkeit und lange Arbeitszei-
ten? Was vermittelt die Büroarchitektur?

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es sich bei der Organisationskultur nach Schein (2010) um ein sehr komplexes Phänomen handelt, welches auf allen Ebenen und anhand aller Inhalte analysiert werden muss. Sie besteht aus gemeinsamen impliziten Annahmen zu verschie-
denen Inhalten aller Bereiche des menschlichen Lebens und der Realität (ebd., S. 68), welche über
einen langfristigen Lernprozess bei der Bewältigung von Aufgaben und Verhalten in der Gruppe
verfestigt haben und eng miteinander verwoben sind. Die Kultur eines Unternehmens manifes-
tiert sich zwar in offenen Verhaltensweisen, Ritualen etc. und den öffentlich propagierten Werten
(Ebene 1 & 2), ihren Ursprung hat sie jedoch in den gemeinsamen unausgesprochenen Annahmen
(Ebene 3). Die verschiedenen Ebenen des Kulturmodells sind durch unterschiedliche Zugänge er-

reichbar und nicht als einfaches Gebilde abzutun. Die hohe Komplexität der Kultur muss immer bedacht werden, denn die größte Gefahr besteht, vor allem bei Veränderungen der Kultur, in der Vereinfachung und Nichtberücksichtigung der tieferen Ebenen. Kultur ist tief, breit und stabil und somit schwer zu verändern. Eine Erfassung von Kultur ist nach dieser Auffassung nicht standardisiert möglich. Wie genau die Kultur einer Organisation nach Schein (2010) erörtert werden kann, wird in Kapitel 3.4.2 Erfassung von Organisationskultur nach Schein (2010) (S. 52) der vorliegenden Arbeit beschrieben.

3.3.2 Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006)

Die Kultur einer Organisation speist sich auch nach den Auffassungen von Cameron & Quinn (2006) aus den vorliegenden Normen und Werten im Unternehmen. Im Gegensatz zu Schein (2010) steht hier jedoch im Vordergrund, ähnliche Werte und Normen, die von unterschiedlichen erfolgreichen Unternehmen geteilt werden, herauszufiltern und die Kultur so zu einem vergleichbaren Konstrukt zu machen, welches sich standardisiert erfassen lässt. Diese Sichtweise löst sich von dem Gedanken der absoluten Einzigartigkeit der Unternehmenskultur und wird somit vor allem für Forschungsvorhaben interessant, die die Kultur einer Organisation (oder Schule) als Hintergrundvariable – z.B. zur Erläuterung von Effektivitätsunterschieden – mit einbeziehen. Anstatt der genauen Beschreibung jeder individuellen Kultur werden nach der Auffassung von Cameron & Quinn (2006) Organisationskulturen theoriegeleitet in verschiedene Kulturtypen eingeteilt. Die gegebene Komplexität von Kulturen wird so reduziert und auf das Wesentliche beschränkt, denn eine vollständige Beschreibung einer Kultur ist vor dem Hintergrund, diese als Strukturvariate in Forschungsbemühungen mit einzubeziehen kein sinnvolles Erkenntnisziel (Martin & Behrends, 1999, S. 91). Nicht die Zufälligkeiten einer konkreten Kulturform sind von Interesse, um Effektivitätsunterschiede zu beleuchten, sondern vor allem die grundlegenden Funktionsprinzipien (die Sozialgrammatik) der Kultur (ebd.).

Zur Ergründung dieser grundlegenden Funktionsprinzipien ziehen Cameron & Quinn (2006) hierbei das Rahmenmodell konkurrierender Werte („Competing Values Framework“, CVF) heran, welches aus empirischen Arbeiten zur Effektivität von Organisationen abgeleitet wurde.

Das Rahmenmodell fußt auf den Arbeiten von Campbell et al. (1974; zitiert nach Cameron & Quinn, 2006), in denen herausgearbeitet wurde, welche Schlüsselfaktoren die Effektivität von Organisationen bestimmen. Hierzu wurde von Campbell et al. (1974) eine Liste von 39 Indikatoren effektiver Organisationen aufgestellt. Diese Effektivitätsindikatoren für erfolgreiche Organisationen wurden einer weiteren Analyse durch Quinn & Rohrbaugh (1983) unterzogen, um eventuelle Muster innerhalb dieser Indikatoren aufdecken zu können. Anhand einer Clusteranalyse konnten

vier Hauptcluster auf zwei Dimensionen festgemacht werden, anhand derer sich erfolgreiche Organisationen unterscheiden (vgl. auch Cameron & Quinn, 2006, S. 34f.):

1. Fokus der Organisation

- *Interner Fokus* – Hauptaugenmerk liegt auf dem Wohl, der Integration und der Entwicklung der Menschen in der Organisation
- *Externer Fokus* – Hauptaugenmerk liegt auf dem Wohl und der Weiterentwicklung der Organisation selbst, Rivalität und Differenzierung

2. Strukturpräferenz der Organisation

- *Stabilität und Kontrolle* – strukturelle Ausrichtung basiert auf Steuerung
- *Flexibilität und Veränderung* – strukturelle Ausrichtung basiert auf Innovation

Anhand dieser Dimensionen konstituiert sich das Rahmenmodell (CVF) und eröffnet die möglichen Kulturtypen von Organisationen (vgl. Cameron & Quinn, 2006, S. 35). Gemessen an den gegensätzlichen Werteindikatoren der beiden Dimensionen Fokus und Strukturpräferenz (hoch/niedrig) eröffnet sich ein Vierfelderschema, welches die vier möglichen idealtypischen Organisationskulturen (Clan-, Adhoc-, Hierarchie- und Marktkultur) beinhaltet (vgl. Abbildung 4).

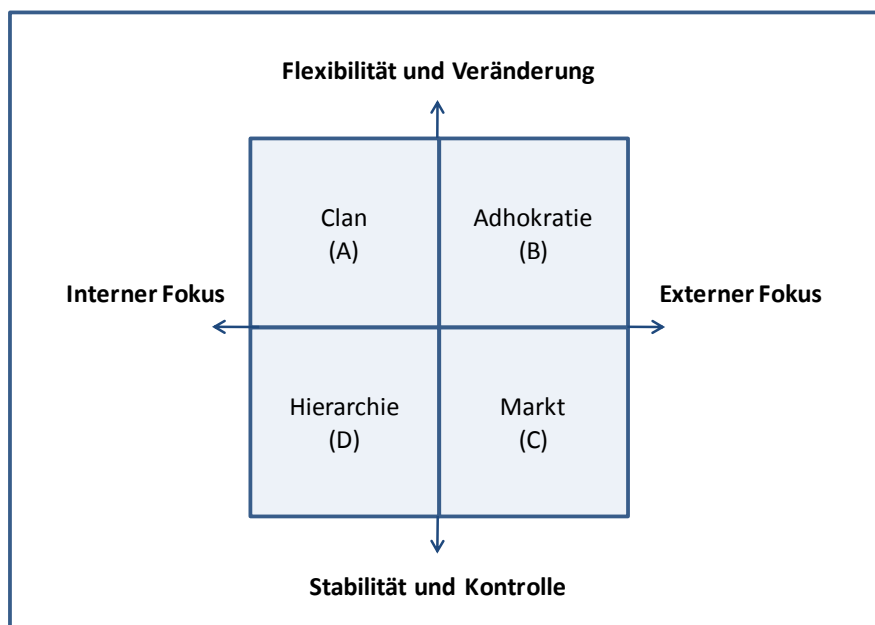


Abbildung 4: Kulturen im Spannungsfeld der Organisationsdimensionen nach Cameron & Quinn (2006)

Jeder Quadrant repräsentiert, zusammengefasst durch die vorherige Clusterung, ein unterschiedliches Set an Effektivitätsindikatoren. Die Kriteriencluster zeigen auf, was Menschen bezüglich der Leistung eines Unternehmens bewerten und legen somit fest, was als gut, richtig und angemessen angesehen wird. So werden die grundlegenden Werte definiert, anhand derer Beurteilungen über Organisationen gemacht werden (Cameron & Quinn, 2006, S. 35). Jeder Quadrant repräsentiert

folglich Grundannahmen, Orientierungsmuster und Werte, die in Organisationen vorherrschen und welche wiederum durch ein entsprechendes Instrument erhoben werden können (ausführlich s. Kap.: 3.4.3 Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006) der vorliegenden Arbeit, S. 54). Hier wird zudem die Benennung des Rahmenmodells nach den konkurrierenden Werten deutlich, da es durch die Gegenüberstellung der verschiedenen Ausrichtungen auf den beiden Dimensionen nicht möglich ist, alle Werte gleichermaßen zu erfüllen. Der Wunsch nach Stabilität konkurriert mit der innovativen Ausrichtung, ebenso kann der Fokus einer Organisation nicht gleichzeitig vollends nach innen und nach außen gerichtet sein. Die vier Quadranten widersprechen sich somit in den Diagonalen komplett. Für jeden Quadranten wurde ein Label ausgewählt, welches die unterschiedlichen Charakteristika innerhalb des Clusters am besten repräsentiert. Die Namen der Kulturen wurden nicht zufällig gewählt, sondern anhand einer Literaturrecherche zugeordnet, die erörtert, wie verschiedene organisationale Werte über die Zeit mit verschiedenen Organisationsformen assoziiert wurden. Es konnte gezeigt werden, dass die vier Quadranten präzise den Hauptformen von Organisationen entsprechen, die sich in den Organisationswissenschaften entwickelt haben (Cameron & Quinn, 2006, S. 36). Des Weiteren entsprechen die zugeordneten Werte Schlüsseltheorien über Organisationserfolg und Ansätze zu organisationalem Erfolg, Führungsverhalten und Managementfähigkeiten (ebd.). Konkret lassen sich anhand der vier Quadranten des Rahmenmodells folgende Kulturtypen ableiten (Cameron & Quinn, 2006, S. 37ff.):

Hierarchiekultur

Die Kultur, die hier zuzuordnen ist, ist charakterisiert durch einen formalisierten und strukturierten Arbeitsplatz. Bis in die 1960er galt diese Art der Kultur, basierend auf den Ideen klassischer Attribute der Bürokratie von Weber (1947; zitiert nach Cameron & Quinn, 2006), als absolutes Erfolgsrezept für jedes Unternehmen. Veröffentlichungen bis zu dieser Zeit kamen zu dem Schluss, dass eine solche Organisationsform zu stabilen, effizienten und hochkonsistenten Produkten und Leistungen führt.

Bei stabilen Umweltfaktoren können in einer hierarchischen Organisationskultur Aufgaben und Funktionen integriert und koordiniert, uniforme Produkte und Leistungen angeboten sowie eine Kontrolle über Arbeit und Arbeiter erreicht werden. Klare Autoritäten bei Entscheidungsfindungen sowie Standards in Regeln und Prozessen mitsamt hoher Kontrollmöglichkeiten gelten in dieser Kultur als Schlüssel zum Erfolg.

Als effektive Führungspersonen werden hier Leute anerkannt, die gut koordinieren und organisieren können und es ist von größter Wichtigkeit, die geregelten Abläufe einzuhalten, da formelle Regeln und Richtlinien die Organisation zusammenhalten. Langzeitinteressen solcher hierarchi-

scher Organisationen sind: Stabilität, Vorhersagbarkeit und Effizienz. Die generelle Orientierung dieser Organisation zeichnet sich durch ein hohes Maß an Kontrollinstanzen aus.

Marktkultur

Während der späten 1960er Jahre wurde eine andere Form des Organisierens populär, da sich Organisationen in dieser Zeit neuen kompetitiven Herausforderungen stellen mussten. Diese neue Form wurde als Marktform der Organisation bezeichnet. Sie basiert auf zur Hierarchie fundamental verschiedenen Annahmen darüber, welche Aktivitäten und Werte als Grundlage einer erfolgreichen Organisation herangezogen werden können, wobei vor allem Transaktionskosten in den Fokus rückten (vgl. Williamson, 1975; Ouchi, 1981; zitiert nach Cameron & Quinn, 2006, S. 39).

Der Begriff „Markt-“ ist nicht mit einer Marktfunktion oder Käuferverhalten auf dem Markt gleichzusetzen, sondern bezieht sich auf eine Organisationsform, die selber wie ein Markt funktioniert (Cameron & Quinn, 2006, S. 39ff.). Die Organisation orientiert sich vor allem an der Umwelt, statt an internen Angelegenheiten und ist auf externe Transaktionen fokussiert. Im Gegensatz zur Hierarchie, in der interne Kontrolle über Regeln, spezialisierte Arbeit und zentrale Entscheidungen geschaffen wird, operiert die Marktorganisation hauptsächlich über ökonomische Marktmechanismen und monetären Austausch. Das Hauptaugenmerk ist auf die Durchführung erfolgreicher Transaktionen (Verkäufe, Verträge, Austausch) mit externen Entitäten gerichtet. Somit zählen Parameter wie Wettbewerbsvorteile, sicherer Kundenzulauf, Profit, Entwicklungsmöglichkeiten und Wirtschaftlichkeit als Hauptziele einer solchen Organisation. Kernwerte sind folglich in erster Linie Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität, welche durch eine starke Betonung der externalen Positionierung und Kontrolle erreicht werden sollen (Quadrant D). Eine hier verankerte Organisation ist ergebnisorientiert und mit wetteifernden, zielorientierten Mitarbeitern besetzt (vgl. ebd., S. 94). Erfolgreiche Führungspersönlichkeiten weisen sich hier durch ihr Geschick in Verhandlungen und Wettbewerbssituationen aus. Die Betonung des Gewinnens und der Marktführerschaft unterliegt dem gesamten Organisationsverständnis (ebd., S. 40).

Clankultur (Sippenkultur)

Die dritte idealtypische Organisationsform ist im ersten Quadranten (A) angesiedelt und wird als Clan- oder Sippenkultur bezeichnet. Dieser Kulturtyp hat seinen Namen aufgrund der Ähnlichkeit zu einem Familienunternehmen (ebd., S. 41ff.) und wurde durch das Studium japanischer Firmen in den frühen 1970er Jahren interessant (vgl. z.B. Ouchi, 1981), welche diese Prinzipien erfolgreich nach dem zweiten Weltkrieg angenommen und umgesetzt hatten. Auch wenn diese Art der Organisation weder in Amerika noch in Westeuropa neu war, so brauchte es doch den extrem sichtbaren Erfolg japanischer Firmen in den 70er und 80er Jahren, um verankern zu können, dass Clan-

kulturen zu Unternehmenserfolg führen, besonders in einer sich schnell verändernden, turbulenten Umwelt (Cameron & Quinn, 2006, S. 41).

Gemeinsame Werte und Ziele, Kohäsion, Anteilnahme, Individualität, Partizipation und ein „Wir-Gefühl“ durchdringen die Sippenkultur (ebd., S. 41ff.). Typische Charakteristika sind Teamwork und Engagement für alle Mitarbeiter. Anstatt der Regeln und dem Prozedere der Hierarchie oder der wettbewerbsbetonten Profitorientierung der Marktkultur stehen hier Charakteristika wie Teamwork, Mitarbeiterbeteiligung und -bindung im Vordergrund. Eine zentrale Ausrichtung der Leitung besteht entsprechend darin, die Mitwirkungsmöglichkeiten der Mitarbeiter zu erhöhen und sie in Bindung, Teilnahme und Loyalität zu stärken. Diese Charakteristika finden ihren Ausdruck z.B. in teilautonomen Arbeitsgruppen mit eigener Personalwahl, Aufforderungen sich für die Verbesserung seines Arbeitsplatzes einzusetzen und Belohnungssystemen, die nicht das Individuum, sondern das gesamte Team betreffen. Eine grundlegende Annahme der Clankultur ist, dass der sich rasch verändernden Umwelt, die wenig im Voraus planbar macht, am besten durch Teamwork und Entwicklung der Mitarbeiter begegnet werden kann (ebd.). Führungspersonen sind als Mentoren, vielleicht sogar als Elternfiguren gedacht und die Organisation wird von Loyalität und Partizipation zusammengehalten. Die Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen ist hoch, hohe Kohäsion und Moral sowie gemeinsame Ziele sind in der gesamten Organisation wichtig. Die gesamte Ausrichtung gestaltet sich kooperativ, Effektivität wird durch Personalentwicklung und Partizipation geschaffen.

Adhoc-Kultur (Adhokratie)

Im Zuge der Entwicklung vom industriellen zum Informationszeitalter kam der vierte Idealtyp der Organisation, die Adhoc-Kultur, zum Vorschein (ebd., S. 43ff.). Die Adhokratie erweist sich als die Organisationsform, die am besten auf die komplexen Bedingungen des 21. Jahrhunderts, inklusive schnell abnehmender Produktlebenszeiten und Servicevorteilen, reagieren kann. Die Grundannahme ist hier, dass Innovation und Adaption am ehesten zum Erfolg eines Unternehmens führen und Unternehmen vor allem in die Entwicklung neuer Produkte und Angebote investieren sollten, um so in die Zukunft zu investieren. Die Basis der Bezeichnung ist *ad hoc*, also zeitweilig, spezialisiert und dynamisch und es wird zugrundegelegt, dass Innovationsfähigkeit und Erfindungsreichtum neue Ressourcen und Profitmöglichkeiten eröffnen. Als Hauptziele einer solchen Organisation werden somit die Förderung von Adaptionsfähigkeit, Kreativität und Flexibilität vorangetrieben. In der Adhoc-Kultur gibt es keine Machtstrukturen oder Autoritäten, sondern eine geordnete Anarchie ist maßgebend, die Individualität und Risikobereitschaft im kreativen Schaffen betont, besonders wenn in der Umwelt ungewisse, ambigue Verhältnisse und ein Informationsüberfluss

vorliegen. Macht und Autorität sind nicht zentralisiert aufzufinden sondern fließen von Individuum zu Individuum oder von Team zu Team, je nachdem welche Aufgabe gerade bearbeitet wird. Adhokratien sind mitunter zeitlich begrenzt, Strukturen bilden sich je nach Projektlage. Sie werden als „Zelte statt Paläste“ bezeichnet, wodurch deutlich wird, dass sich die Organisationsstrukturen nach Beendigung einer Aufgabe oder bei veränderten Umweltbedingungen schnell rekonfigurieren lassen. Insgesamt ist die Ausrichtung der Organisation kreativ, Effektivität wird hier durch Innovation, Visionen und neue Ressourcen erreicht.

Cameron & Quinn (2006) konnten zeigen, dass der größte Anteil an Organisationen, welche sie in ihren bisherigen Studien betrachtet haben, einen dominanten Kulturtyp nach dem Raster des Rahmenmodells aufweist. Mehr als 80% von mehreren Tausend Organisationen konnten anhand des Modells charakterisiert werden (ebd., S. 46f.). Passungen zwischen der dominanten Kultur eines Unternehmens und dem Verhalten der Akteure im Unternehmen, bezogen auf Führungsverhalten, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement und gesetzten Effektivitätskriterien, führen zu einem größeren Erfolg des Unternehmens. Wenn das aktuelle Verhalten in der Organisation nicht zu der zugrundeliegenden Kultur passt, kann dies eine geringere Leistung und einen geringeren Erfolg des Unternehmens zur Folge haben (ebd., S. 60).

3.3.3 Integration der Modelle zur Organisationskultur

Das Rahmenmodell konkurrierender Werte hat ein hohes Potenzial, die Kultur einer Organisation zu verstehen und erhebbar zu machen (vgl. Quinn & Spreitzer, 1991, S. 116). Auf Grundlage dieser Klassifizierung verschiedener Kulturmuster kann ein einfaches Instrument entworfen werden, anhand dessen man vergleichbare Kulturauffassungen in die Erörterung von Organisationen aufnehmen und Forschung hinsichtlich organisationaler Effektivität, organisationalem Wandel und der Implementierung neuer Programme vergleichbar machen kann. Das Verständnis von Kultur grenzt sich hierbei zunächst augenscheinlich stark von der durch Schein (2010) propagierten Auffassung einer individuellen Kultur eines jeden Unternehmens ab.

Bei genauerer Betrachtung sind die hier gemachten Ausführungen jedoch auf zumindest einer Ebene mit den Erörterungen von Schein kompatibel. Schein (2010) warnt ausdrücklich vor allzu vereinfachten Vorstellungen von Kultur. Trotz seines Abratens, Kultur als „eben unsere Art zu arbeiten“, Riten, Rituale, Belohnungssystem, Klima, Grundwerte etc. zu bezeichnen, macht er dennoch deutlich, dass dies auf einer bestimmten Ebene durchaus zulässig ist (ebd., S. 31). Auf der Ebene der Manifestationen von Kultur wird eingeräumt, einen vereinfachten Zugang wählen zu können, auch wenn die wahre Kultur selbst jedoch, in dritter Ebene, weiterhin dahinter ver-

borgen bleibt (vgl. Abbildung 3, S. 38). Wenn man also einen Hinweis auf die vorherrschende Kultur erhalten will, kann, auch nach Schein (2010), ein Blick auf die oberen beiden Ebenen ersten Aufschluss geben – um eine Kultur jedoch zu steuern, muss die dritte und tiefste Ebene der Unternehmenskultur entschlüsselt werden.

Grundsätzlich schließen sich die beiden Ansätze also nicht aus. Cameron & Quinn (2006) legen im Gegensatz zu Schein (2010) ihren Fokus auf Gemeinsamkeiten in kulturellen Gefügen und sind weniger an einem klaren Bild der individuell vorliegenden Kultur interessiert als an einer vergleichbaren Größe zur Einordnung des Geschehens innerhalb der Organisation. Somit wird hier das Verständnis von Kultur weniger tief und umfassend, jedoch durch die Eingrenzung der Kulturen auf mögliche Idealtypen handhabbar für die Forschung und die Bestimmung wichtiger Strukturen zur Hintergrundinformation organisationaler Prozesse.

Die Erfassung der Organisationskultur nach den beiden Modellannahmen stellt hierbei natürlich die eigentliche Schwierigkeit im bislang theoretischen Prozess der Bestimmung von Kultur dar. Um dies näher zu betrachten, werden beide Ansätze im Folgenden, nach einem kurzen Überblick über unterschiedliche Ansätze zur Messung von Organisationskultur, hinsichtlich ihrer Methodik zur Erfassung dieser dargestellt.

3.4 Erfassung von Organisationskultur

Betrachtet man die Historie zur Konzeptualisierung und Erfassung von Organisationskultur wird schnell deutlich, dass auch hier eine weitreichende und zum Teil widersprüchliche wissenschaftliche Auffassung darüber vorherrscht, welche Werte, Normen und Überzeugungen gemessen werden sollten, um das Konzept der „Kultur“ zu repräsentieren (vgl. Straub et al., 2002). Desweiteren bleibt die Problematik virulent, dass, sollte man sich auf zu erhebende Werte, Normen und Überzeugungen festgelegt haben, diese bei den Mitgliedern der Kultur eher unbewusst vorliegen und schwer durch Befragungen zu erheben sind (ebd., S.19). Dennoch liegen zahlreiche Ansätze und Instrumente vor, die die Organisationskultur zu erfassen versuchen. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über verschiedene Instrumente zur Erfassung gegeben und im Anschluss daran, über die Einordnung der Erfassung von Kultur nach den beiden vorgestellten Ansätze von Schein (2010) sowie Cameron & Quinn (2006), ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, wie diese Ansätze eine Erfassung von Kultur angehen, um im Anschluss daran deutlich zu machen, wie eine handhabbare, empirisch-analytische Erfassung von Schulkultur als Organisationskultur umsetzbar ist.

3.4.1 Instrumente zur Erfassung von Organisationskultur

Rückgreifend auf die bislang gemachten Aussagen zur theoretischen Fundierung der Organisationskultur (vgl. Kap. 3.1 Theoretische Grundlagen der Organisationskultur, S. 30ff.) soll hier noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass die theoretische Ausrichtung der jeweiligen Kulturauffassung entscheidend zur Wahl der entsprechenden Analysemethoden beiträgt (Raeder, 2010, S. 93). Ausgehend vom Metaphernansatz, wird die Organisationskultur anhand individueller Interpretationen und Deutungen erfasst. Der Ansatz von Schein (2010) bezieht sich auf eine solche Erfassung und Beschreibung von Kultur.

Die häufigsten Methoden zur Beschreibung, Interpretation und Deutung der Kultur nach dem Metaphernansatz sind Interviews und teilnehmende Beobachtungen. Hierbei wird die Ethnographie, als Form der teilnehmenden Beobachtung, als typischste Methode betrachtet, wenn auch die Interviewmethode wahrscheinlich am häufigsten genutzt wird (Raeder, 2010, S. 93). Beide Methoden haben umfassende und reichhaltige Ergebnisse zur Folge, die die individuelle Kultur einer Organisation möglichst detailliert und individuell abzubilden versuchen. Eine Methode, die eine solche qualitative Abbildung der Kultur ermöglicht, jedoch als teilstrukturiertes Verfahren die Beobachtungs- bzw. Befragungsinhalte einschränkt, ist die *Critical Incidents Technik* (Flanagan, 1954). Hierbei werden nur solche Vorfälle oder Interaktionen betrachtet, die zu besonders guten oder besonders schlechten Ergebnissen führen. Diese Technik ruft ein implizites Handlungsskript auf, welches anhand der vorherrschenden Kultur erlernt wurde (Angelides & Ainscow 2000, S. 154.).

Die qualitativ nach dem Metaphernansatz ausgerichteten Methoden zur Beschreibung der Organisationskultur führen, wie bereits beschrieben, dazu, dass die Kulturen verschiedener Organisationen nicht vergleichbar sind und Zusammenhänge zu abhängigen Variablen wie Leistung oder Zufriedenheit nicht systematisch ergründet werden können.

Zudem sind ethnographische Studien nur über eine intensive Analyse einer einzelnen Organisation über einen längeren Zeitraum realisierbar (vgl. Kap. 3.4.2 Erfassung von Organisationskultur nach Schein (2010), S. 52ff.). Zur Erforschung muss ein Beobachter im Kontext der Organisation mit leben und wenn möglich die Rolle eines Mitgliedes in der Organisation übernehmen. Aufzeichnungen über das Erlebte stellen die Datengrundlage dar, welche durch Interviews ergänzt werden kann (Raeder, 2010). So können sowohl bewusste als auch implizite Inhalte der Kultur aufgedeckt werden. Auch bei der Einschränkung auf *critical incidents* (vgl. Angelides & Ainscow, 2000) müssen geschulte Beobachter und Interviewer eingesetzt werden, die einerseits die fraglichen *incidents*, also Situationen, erkennen und erheben, um dann anschließend den Umgang mit der entsprechenden Situation im Interview mit allen Betroffenen zu hinterfragen.

Arbeiten, die nach dem Variablenansatz vorgehen, erheben den Anspruch, dass Kultur objektiv erfasst und abgebildet werden kann. So kann eine Vergleichbarkeit zwischen Unternehmen und Organisationen hergestellt werden. In diesem Zusammenhang wurden verschiedene Instrumente zur Erfassung dieser vergleichbaren Kulturinhalte konstruiert. Den Schwerpunkt bei den bisher entwickelten Instrumenten für die Erfassung der Organisationskultur sind „Selbstberichtinventare“ (Weinert, 2004, S. 660). Anhand dieser Inventare wird ein numerischer Index zur Beschreibung der Kultur errechnet. Jung et al. (2009) identifizieren in ihrem Review zu Kulturinventaren 70 verschiedene Instrumente zur Erfassung und Analyse von Organisationskulturen, beschränken sich in weiteren Analysen jedoch auf 48 Instrumente, von denen psychometrische Informationen zugänglich sind³. Die meisten der vorliegenden Analyseinstrumente wurden in englischsprachigen Ländern entwickelt und eingesetzt. Verschiedene Instrumente greifen hier, wie in der quantitativen Schulforschung, das dimensionale Konzept der Kultur auf und bewerten Organisationen anhand des (Nicht-)Vorhandenseins verschiedener Aspekte oder Ausprägungen auf vorher definierten, zur Kultur zugehörigen Dimensionen. Solche Dimensionen sind z.B.: Prozess- vs. Ergebnisorientierung, Mitarbeiter- vs. Aufgabenorientierung, Identifikation mit der Organisation vs. Identifikation mit der Aufgabe, offenes System vs. geschlossenes System, Schwache Steuerung und Kontrolle vs. starke, bürokratische Steuerung und Kontrolle oder normative, regelgeleitete Aufgabenorientierung vs. pragmatische, marktgerechte Aufgabenorientierung (Hofstede et al., 1990). Marré (1997) kommt ebenfalls zu einer Lösung mit 6 Dimensionen, welche die Mitarbeiterorientierung, die Qualität der Zusammenarbeit, die Kontrolle der Arbeitszeiten, Status & Hierarchie, Motivation und Ergebnisorientierung umfassen. Jöns et al. (2006) betrachten die Faktoren Strategie, Struktur, Führung und Zusammenarbeit. Bei all diesen Vorgehensweisen werden die Organisationen anhand ihrer Ausprägungen auf den Dimensionen beschrieben.

Andere Ansätze, wie das *Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)* nach Cameron und Quinn (2006), das *Organizational Culture Inventory (OCI)* nach Cooke und Rousseau (1988) oder das *Organizational and Team Culture Indicator Instrument (OTCI)* nach Pearson und Hammer (2004), gehen einen Schritt weiter und ordnen Organisationen anhand ihrer Charakteristika in verschiedene Kulturtypen ein (Ashkanasy et al., 2000). Eine solche Herangehensweise wird auch in der vorliegenden Arbeit angestrebt.

³ Zur Einsicht in die Auflistung aller Instrumente sei an dieser Stelle auf den Originalartikel von Jung et al. (2009, S. 1089f.) verwiesen.

Viele der vorherrschenden Fragebögen zur Messung der Organisationskultur bauen auf dem Modell konkurrierender Werte (Quinn & Rohrbaugh, 1983) auf. So z.B. der Denison-Organisationskulturfragebogen (Denison et al., 2003), der FOCUS-Fragebogen (van Muijen et al., 1999), die Organisationskulturtypen nach Deshpandé & Farley (2004) oder die Organisationskulturtypisierung nach Ogbonna & Harris (2000) (Raeder, 2010, S. 96). Das vom Autor des Modells mitgestaltete Instrument – *Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)* (Cameron & Quinn, 2006) – wird im Folgenden dieser Arbeit aufgegriffen und näher beschrieben (vgl. Kap. 3.4.3 Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006), S. 54ff.), um es dann zur Erfassung der Schulkultur nutzbar zu machen.

Im Folgenden werden die Erfassungsmöglichkeiten der Kultur noch einmal konkret anhand der vorgestellten Modelle betrachtet. Hierbei wird erneut die Trennung zwischen einer qualitativen Herangehensweise nach dem Metaphernansatz (Schein, 2010) und der empirisch-analytischen Betrachtungsweise der Organisationskultur (Cameron & Quinn, 2006) aufgegriffen. Zunächst wird ein genauerer Blick auf die Erfassung der Organisationskultur nach Schein (2010) geworfen, um dann die Erfassung der Kultur nach Cameron & Quinn (2006) näher zu beleuchten.

3.4.2 Erfassung von Organisationskultur nach Schein (2010)

Die Erfassung der Organisationskultur ist nach Schein (2010, S. 69ff.) nicht durch einfache Befragungen oder standardisierte Instrumente möglich. Ein solches Vorgehen kann, so Schein (ebd.), keinen Aufschluss über die unausgesprochenen kollektiven Annahmen (Ebene 3), die in der Organisation wichtig sind, liefern. Die Abfrage von Dimensionen kann unmöglich alles umfassen, was ein Unternehmen im Laufe seiner Geschichte gelernt und weitergegeben hat. Um alle internen und externen Einflüsse, sowie alle Kategorien zu erfassen, in denen Kultur eine Rolle spielt, wären Hunderte von Fragen erforderlich, die nicht zwingend darüber Auskunft geben können, welche Dimensionen im Unternehmen von wirklicher Bedeutung sind (ebd., S. 70).

Im Sinne Scheins ist folglich nicht von einer Erfassung der Kultur im Sinne einer Abbildung verschiedener Ausprägungen zu sprechen, sondern von einer dezidierten Dechiffrierung (ebd., S. 74) der Kultur. Eine solche Dechiffrierung kann nur in einer Gruppe von Organisationsmitgliedern, mit oder ohne außenstehenden Berater, durch den Abgleich von Artefakten und bekundeten Werten im Unternehmen angegangen werden (die Ausführungen zum Vorgehen beziehen sich auf Schein, 2010, S. 74ff.).

Um die Kultur der Organisation sichtbar zu machen, wird die Gruppe gebeten, möglichst viele Artefakte ihrer Organisation zu identifizieren. Hierzu ist eine Orientierung an den Kategorien: Kleidungsvorschriften, Formalität der Autoritätsbeziehungen, Arbeitsstunden, Ablauf von Konferenzen, Prozesse der Entscheidungsfindungen, Wege der Kommunikation, gesellschaftliche Ereig-

nisse, Jargon, Identitätssymbole, Riten, Rituale, Umgang mit Konflikten sowie dem Verhältnis von Arbeit und Familie sinnvoll.

Im Anschluss an die Identifikation der vorliegenden Artefakte ist es die Aufgabe der Arbeitsgruppe, einige der Werte aufzulisten, die ihr Unternehmen vertritt. Danach werden die Artefakte mit den öffentlich bekundeten Werten in den jeweiligen Bereichen verglichen. Der Weg zu den tieferen Schichten der Kultur führt über diesen Vergleich und die Identifikation von Unstimmigkeiten und Widersprüchen zwischen den Artefakten (also dem offenen Verhalten, den Maßnahmen, Regeln und Praktiken) und den öffentlich bekundeten Werten, welche in den Aussagen zu Politik und Vision sowie weiteren Kommunikationen des Managements propagiert werden. Die tieferliegenden Annahmen lassen sich über gezeigtes Verhalten (und weitere Artefakte) entschlüsseln, welches sich nicht mit den öffentlich propagierten Werten deckt.

Dieser Prozess soll, so Schein, im besten Fall mehrfach mit unterschiedlichen Gruppen wiederholt werden, um das zunächst gefundene Bild der Kultur zu verifizieren. Des Weiteren wird hervorgehoben, dass für eine solche Entschlüsselung der Kultur am besten ein externer Berater hinzuzuziehen ist, der den Blick von außen beisteuert und sich mit dem Kulturkonzept auskennt.

Der Berater muss „das Setting schaffen, das Modell liefern und provozierende Fragen stellen, die die Gruppe solange motivieren, bis sie sich eine wichtige gemeinsame unausgesprochene Annahme der Kultur bewusst gemacht haben.“ (Schein, 2010, S.77).

Das Ergebnis einer solchen Dechiffrierung ist folglich kein Kulturtyp oder ein mit anderen Organisationen vergleichbares Bild, sondern die dezidierte Darstellung der vorherrschenden Individualkultur, welche zudem auf Teilelemente der Kultur bezogen sein kann, je nachdem welche Artefakte herangezogen werden. Zudem macht Schein deutlich, (ebd., S.92), dass eine solche Auseinandersetzung mit der Kultur eines Unternehmens nur dann Sinn macht, wenn man sie konkret mit einem Problem oder einer Fragestellung im Unternehmen in Verbindung bringt. Hierbei geht es folglich nicht darum, eine Hintergrundvariable zu erfassen, sondern die Grundlagen des Verhaltens aufzudecken, damit Umstrukturierungen, Wandel und Veränderungen initiiert werden können. Die Dechiffrierung der Kultur stellt somit ein Vehikel zu Behebung von Problemen oder Unterstützung strategischer Neuausrichtungen dar, von der Diagnose der Kultur als Selbstzweck wird in dieser Ausführung abgeraten. Erst wenn klar ist, in welchem Bereich eine Verbesserung oder Veränderung angestrebt wird (werden muss) ist die Betrachtung der Kultur, laut Schein, sinnvoll.

Entgegen der vorherigen Ausführungen zeigt sich in dieser Beschreibung der Dechiffrierung einer Kultur weniger eine ethnographische Vorgehensweise als eine moderierte Befragung mit Gruppeninterviews. Somit räumt Schein (2010), ohne es konkret zu äußern, doch die Möglichkeit des

Selbstberichtes zur Erfassung von Kultur ein, welcher natürlich durch den ausgebildeten Berater moderiert und hinterfragt wird. Weitere Hinweise zum genauen Vorgehen lässt er jedoch offen. Eine standardisierte Erhebung der Kultur ist nach diesem Vorgehen nicht möglich. Der Hinweis, der Berater müsse „provozierende Fragen stellen“, bis sich die zugrunde liegenden Annahmen herausarbeiten lassen, liefert leider nur eine sehr subjektive Beschreibung der gewünschten Vorgehensweise.

Eine objektive Erfassung von Organisations- oder Schulkultur muss ein Verfahren anbieten, welches in verschiedenen Kontexten (und von unterschiedlichen Personen eingesetzt) zu vergleichbaren Ergebnissen kommt. Ein solches Verfahren wird mit dem OCAI von Cameron & Quinn (2006) realisiert, welches im Folgenden dargestellt wird.

3.4.3 Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006)

Wie bereits in Kapitel 3.3.2 beschrieben, basiert die Idee der Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006) auf der theoriebasierten Entwicklung des „Competing Values Framework“ nach Quinn & Rohrbaugh (1983), welches durch die Clusterung von 39 Effektivitätsindikatoren für erfolgreiche Organisationen nach Campbell et al. (1974) konzipiert wurde.

Anhand des Rahmenmodells wurden verschiedene Kulturtypen geschaffen, die in ihrer inhaltlichen Ausprägung auf verschiedenen Sets von organisationalen Werten beruhen. Cameron & Quinn (2006) setzen mit ihrem Ansatz zur Erfassung der Organisationskultur an genau diesen Werten an. Das *Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)* ist ein Instrument, das erlaubt, die dominanten Wertemuster innerhalb einer Organisation anhand der 4 Kernkulturen zu diagnostizieren. Im Folgenden wird das Instrument nach Cameron & Quinn (2006) genauer vorgestellt.

3.4.3.1 Einsatz des Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)

Cameron & Quinn (2006) bieten mit dem OCAI ein Instrument zur Diagnose der Organisationskultur an, welches, so die Autoren (S. 19f.), sowohl einfach in der Praxis einzusetzen ist, als auch den Ansprüchen wissenschaftlicher Betrachtungen der Kultur anhand quantitativer Methoden genügt. Es werden Schlüsseldimensionen von Organisationen aufgegriffen, die nachweislich für Unterschiede im Unternehmenserfolg verantwortlich sind, der Einsatz ist wenig zeitintensiv, valide und ohne besonderes Expertenwissen möglich.

Das OCAI ist ein Fragebogen mit nur sechs Items. Längere Versionen wurden entwickelt, es zeigt sich jedoch, dass die sechs Items der vorliegenden Version die Kultur genauso gut abbilden, wie

eine Version mit 24 Items. Dem Parsimonitätsprinzip folgend wurde die kürzere Version veröffentlicht (ebd., S. 23) und bereits in mehreren Tausend Organisationen erfolgreich eingesetzt.

Das OCAI identifiziert neben der vorliegenden Organisationskultur zudem eine Soll-Kultur, also eine Kultur, die von den Mitgliedern der Organisation angestrebt wird. Anhand dieser Erhebung und dem Abgleich des Ist- und Sollzustandes erfüllt das OCAI nicht nur die Diagnose der Kultur, sondern wird zu einem Instrument zur Unterstützung des organisatorischen Wandels.

Die sechs Items entsprechen sechs organisationskulturellen Schlüsseldimensionen bzw. Merkmalsklassen, anhand derer sich die verschiedenen Kulturtypen voneinander unterscheiden (Quinn & Rohrbaugh, 1983).

Diese Schlüsseldimensionen sind nach Cameron und Quinn (2006, S. 26ff.; Originalbezeichnung der Dimensionen in Klammern, vgl. auch Tabelle 4, S. 57):

- Dominante Charakteristika der Organisation (*Dominant Characteristics*)
- Führungsstil in der Organisation (*Organizational Leadership*)
- Personalmanagement (*Management of Employees*)
- Bindungskraft im Unternehmen (*Organization Glue*)
- Strategische Ausrichtung (*Strategic Emphases*)
- Erfolgskriterien (*Criteria of Success*)

Die dominanten Charakteristika der Organisation befassen sich mit Inhalten hinsichtlich der Frage, wie die gesamte Organisation an sich ist und funktioniert. Neben dem vorherrschenden Führungsstil in der Organisation wird mit der Dimension des Personalmanagements zudem beleuchtet, wie Mitarbeiter im Unternehmen behandelt werden und wie sich die Arbeitsumgebung ausgestaltet. Die Bindungskraft im Unternehmen bezieht sich auf solche Mechanismen, die für einen hohen Zusammenhalt in der Organisation sorgen, die Dimension der strategischen Ausrichtung definiert die Bereiche, die als Antrieb der Firmenstrategie hervorgehoben werden. Die Dimension der Erfolgskriterien hingegen beleuchtet genauer, was in der entsprechenden Organisation als Erfolg definiert wird und welche Verhaltensweisen oder Begebenheiten belohnt und gefeiert werden.

In Kombination reflektieren diese sechs Dimensionen fundamentale kulturelle Werte und implizite Annahmen über die Art und Weise, wie die eigene Organisation funktioniert (ebd., S. 151). Die vier Kulturtypen nach Quinn & Rohrbaugh (1983) unterschieden sich untereinander maßgeblich in eben diesen Grundannahmen. In jeder der vier Kulturen werden hier andere Werte und Normen als richtig und zielführend betrachtet, wodurch sich in der Gegenüberstellung dieser zugrundeliegenden Werte die verschiedenen Kulturtypen erheben und voneinander abgrenzen lassen.

Natürlich sind diese sechs Dimensionen nicht allumfassend zur Beschreibung einer Organisationskultur, sie können jedoch ein adäquates Bild der vorherrschenden Kultur liefern. Durch die Be-

antwortung der Fragen im OCAI zu diesen Dimensionen durch die Organisationsmitglieder wird die zugrundeliegende, unbewusste Kultur aufgedeckt (Cameron & Quinn, 2006, S. 151).

Zu jeder Dimension (jedem Item) werden im OCAI vier Aussagen formuliert, die jeweils einem Kulturtyp entsprechen. Aufgabe der Probanden ist es nun die Aussagen hinsichtlich ihrer Passung auf das eigene Unternehmen zu bewerten. Hierbei wird ein ipsatives Ratingformat zur Beantwortung der Items herangezogen (vgl. Kap. 6.2 Grundprinzip & Einsatz ipsativer Skalen, S. 77ff.). Die Probanden werden aufgefordert, zunächst den Ist-Zustand ihrer Organisation zu beschreiben und zu jedem Item 100 Punkte so auf die Aussagen zu verteilen, wie sie für ihre Organisation zurzeit zutreffen. Ein hoher Wert entspricht hierbei hoher Zustimmung und umgekehrt.

Dieses ipsative Verfahren hat sich für die Erfassung der Kultur mehrfach bewährt (vgl. Cameron & Quinn, 2006; Cameron & Freeman, 1991; Zammuto & Krakower, 1991, Berrio, 2003) und sich gegenüber einer mehrstufigen Zustimmungsskala für jede Aussage vorteilhaft gezeigt, nicht zuletzt, weil bereits die Theorie ein „forced-choice“-Format nahelegt. Aufgrund der gegenläufigen Zusammenhänge der vier verschiedenen Kulturtypen im Modell nach Quinn & Rohrbaugh (1983) ist es nicht angebracht, die vier Dimensionen als unabhängig voneinander zu betrachten. Die erzwungene Wahl zwischen den Alternativen beleuchtet und differenziert die kulturellen Begebenheiten, so wie sie zurzeit in einer Organisation vorliegen, der Einsatz einer Zustimmungsskala zu jeder Antwortalternative hat hingegen gezeigt, dass Probanden dazu neigen, allen Aussagen in besonderem Maße zuzustimmen oder diese abzulehnen (Cameron & Quinn, 2006, S. 160).

Die Originalitems des OCAI sind in der folgenden Tabelle 4 (S. 57f.) dargestellt (nach Cameron & Quinn, 2006, S. 26ff.), wobei an dieser Stelle die Originalitems in englischer Sprache zitiert werden. Eine Übersetzung der Items wurde im Zuge der Anpassung an den Kontext Schule vorgenommen und wird im weiteren Verlauf der Arbeit vorgestellt (s. Kap. 5.1 Anpassung des OCAI, S. 68ff.)

Tabelle 4: OCAI Items nach Cameron und Quinn (2006)

1) Dominant Characteristics	
A	The organization is a very personal place. It is like an extended family. People seem to share a lot of themselves.
B	The organization is a very dynamic and entrepreneurial place. People are willing to stick their necks out and take risks.
C	The organization is very results-oriented. A major concern is with getting the job done. People are very competitive and achievement-oriented.
D	The organization is a very controlled and structured place. Formal procedures generally govern what people do.
2) Organizational Leadership	
A	The leadership in the organization is generally considered to exemplify mentoring, facilitating, or nurturing.
B	The leadership in the organization is generally considered to exemplify entrepreneurship, innovation, or risk taking.
C	The leadership in the organization is generally considered to exemplify a no-nonsense, aggressive, results-oriented focus.
D	The leadership in the organization is generally considered to exemplify coordinating, organizing, or smooth-running efficiency.
3) Management of Employees	
A	The management style in the organization characterized by teamwork, consensus, and participation.
B	The management style in the organization characterized by individual risk-taking, innovation, freedom and uniqueness.
C	The management style in the organization characterized by hard-driving competitiveness, high demands, and achievement.
D	The management style in the organization characterized by security of employment, conformity, predictability, and stability in relationships.
4) Organization Glue	
A	The glue that holds the organization together is loyalty and mutual trust. Commitment to this organization runs high.
B	The glue that holds the organization together is commitment to innovation and development. There is an emphasis on being on the cutting edge.
C	The glue that holds the organization together is the emphasis on achievement and goal accomplishment.
D	The glue that holds the organization together is formal rules and policies. Maintaining a smooth running organization is important.

Fortsetzung Tabelle 4: OCAI Items nach Cameron und Quinn (2006)

5) Strategic Emphases	
A	The organization emphasizes human development. High trust, openness, and participation persist.
B	The organization emphasizes acquiring new resources and creating new challenges. Trying new things and prospecting for opportunities are valued.
C	The organization emphasizes competitive actions and achievement. Hitting stretch targets and winning the marketplace are dominant.
D	The organization emphasizes permanence and stability. Efficiency, control, and smooth operations are important.
6) Criteria of Success	
A	The organization defines success on the basis of the development of human resources, teamwork, employee commitment, and concern for people.
B	The organization defines success on the basis of having the most unique or newest products. It is a product leader and innovator.
C	The organization defines success on the basis of winning in the marketplace and outplac-ing the competition. Competitive market leadership is the key.
D	The organization defines success on the basis of efficiency. Dependable delivery, smooth scheduling, and low-cost production are critical.

Die zu den Items zugeordneten Buchstaben stehen jeweils für die entsprechende Kultur im Quad-ranten des Rahmenmodells konkurrierender Werte:

A = Clan-Kultur, B = Adhoc-Kultur, C = Marktkultur und D = Hierarchiekultur

Nachdem die Aufteilung der möglichen 100 Punkte zu jedem der sechs Items für den Ist-Zustand gemacht wurde, werden die Probanden angehalten, die Verteilung noch einmal für den Soll-Zustand durchzuführen. Hierbei gilt die Anweisung, sich vorzustellen, in welchem Ausmaß die Aussagen zu den Items zutreffen müssten, wenn das Unternehmen die bestmögliche Leistung erbringen würde. Ein Abgleich zwischen Soll- und Ist-Vorstellungen bietet damit einen ersten An-haltspunkt zur Entwicklung des Unternehmens.

Die Auswertung des OCAIs gestaltet sich dabei denkbar einfach und benötigt lediglich simple arithmetische Berechnungen (Cameron & Quinn, 2006, S. 25). Die gegebenen Zahlenwerte wer-den jeweils für jede Antwortalternative A, B, C und D addiert und durch 6 geteilt. Es wird also ein Mittelwert für jede mögliche Kulturalternative gebildet. Dies geschieht sowohl für den Ist- als auch für den Soll-Zustand. Anhand dieser Mittelwerte spannt sich nun das Profil der Organisati-onskultur auf, welches deutlich macht, welche Kultur(en) die Organisation dominiert bzw. domi-nieren und welche Kultur sich die Mitarbeitenden für ihre Organisation wünschen. Beispielhaft ist

ein solches Profil für den Ist-Zustand einer fiktiven Organisation mit ausgeprägter Marktkultur in Abbildung 5 abgetragen.

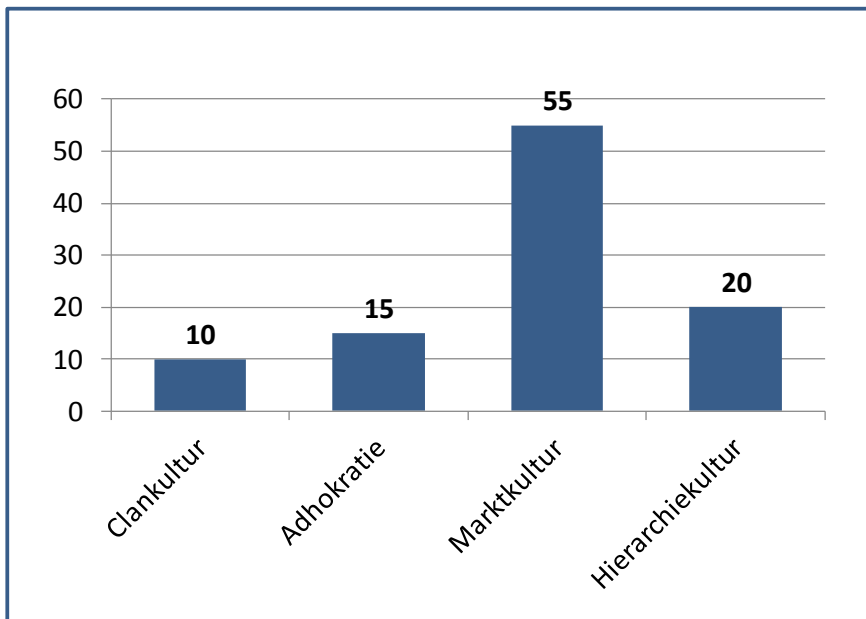


Abbildung 5: Beispielhaftes Kulturprofil einer Marktorganisation

Anhand der durchschnittlichen Punkteverteilung wird so die Dominanzkultur des Unternehmens festgemacht. Cameron & Quinn (2006) sprechen hierbei von einer besonders starken Kultur, wenn ein Wert im Mittel über 50 Punkte erreicht, die beispielhafte Darstellung der Kultur in Abbildung 5 stellt somit nach Cameron & Quinn (ebd.) eine besonders starke Marktkultur dar. Weitere Hinweise oder Einschränkungen machen sie bezüglich der Kulturbestimmungen jedoch nicht, generell wird die Kultur mit dem höchsten Punktwert als dominant betrachtet.

3.4.3.2 Reliabilität und Validität des OCAI

Die Reliabilität des OCAI wurde bereits mehrfach getestet, wobei die interne Konsistenz der Kulturen im Sinne von Skalen berechnet wurde. In den angegebenen Prüfungen erzielten die Skalen grundsätzlich gute Werte. Zur besseren Übersicht sind die Ergebnisse der verschiedenen Reliabilitätsprüfungen in Tabelle 5 aufgeführt.

Tabelle 5: Reliabilitätswerte (Cronbachs alpha) der Kulturskalen des OCAI

α	Clan	Adhoc	Markt	Hierarchie	Quelle
$\alpha =$	.74	.79	.71	.73	Quinn & Spreitzer (1991)
$\alpha =$	.79	.80	.77	.76	Yeung et al. (1991)
$\alpha =$	.82	.83	.67	.78	Zammuto & Krakower (1991)

Die in Tabelle 5 angeführten Studien wurden in unterschiedlichen Settings durchgeführt, Zammuto und Krakower (1991) führten ihre Untersuchung sogar in Hochschulen durch. Weitere Studien zeigten dasselbe Muster an Reliabilitätskoeffizienten (Cameron & Quinn, 2006, S. 155), es zeigt sich also, dass davon ausgegangen werden kann, dass das OCAI ein reliables Instrument darstellt.

Die Validität des OCAI wurde von Cameron und Freeman (1991) über die Kreuzvalidierung mit Effektivitätskriterien verschiedener Organisationen aufgezeigt. Des Weiteren konnten Quinn und Spreitzer (1991) anhand einer multitrait-multimethod Analyse (MTMM) und einer multidimensionalen Skalierung eine diskriminante und konvergente Validität des OCAI nachweisen (vgl. Cameron & Quinn, 2006, S. 157ff.). Es kann also davon ausgegangen werden, dass das OCAI misst, was es zu messen vorgibt, nämlich Schlüsseldimensionen der Organisationskultur.

Zudem kann das OCAI als Instrument angesehen werden, welches eine Brücke zwischen quantitativer und qualitativer Kulturforschung schlägt. Das OCAI selber ist als quantitativ einsetzbares Instrument anzusehen, welches nach entsprechenden empirischen Standards ausgewertet werden kann und somit objektive Vergleichsdaten bezüglich der Schlüsseldimensionen von Kultur anhand von Kulturtypen schafft. Die Fundierung des Instrumentes ist jedoch so aufgebaut, dass solche Aspekte wie zugrundeliegende Normen und unausgesprochene Wertvorstellungen, welche sonst nur anhand aufwändiger qualitativer Verfahren entschlüsselt werden können, mit in die Erhebung einfließen und ein Bild der Kultur schaffen, welches sich von gänzlich bewussten Inhalten abhebt.

4. Ziel der Arbeit & Fragestellungen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, ein Instrument zur empirisch-analytischen Erfassung der Schulkultur zu entwerfen, welches in der zukünftigen Schulforschung zur Klärung des organisationskulturellen Hintergrundes einer Schule einfach, schnell und handhabbar eingesetzt werden kann. Um Schulkultur in einer solchen Art und Weise erfassbar zu machen, bedarf es zunächst einer Klärung des Konzeptes der Schulkultur, da die bisherigen Ausführungen in der pädagogischen Forschung keine einheitliche Auffassung der Kultur einer Schule teilen. Hierzu muss zunächst der Fragestellung nachgegangen werden, inwiefern das Konzept der Organisationskultur, so wie es im arbeits- und organisationspsychologischen Forschungskontext genutzt wird, auf die Organisation Schule angewendet werden kann, um diese so für die Schulforschung erfassbar zu machen. Somit lautet die erste relevante Fragestellung der vorliegenden Arbeit:

Fragestellung 1: *Ist es möglich, Schulkultur im Sinne des arbeitspsychologischen Konzepts der Organisationskultur aufzufassen?*

Neben der Verbindung der Konzepte der Organisations- und Schulkultur steht in der vorliegenden Arbeit vor allem die Erfassung einer so verstandenen Schulkultur im Vordergrund. Zu diesem Zweck soll ein Instrument entwickelt werden, welches die Organisationskultur einer Schule erfassbar macht. Ein solches Instrument soll jedoch nicht nur die Möglichkeit bieten, die Organisationskultur einer Schule abzubilden. Diese soll zudem so dargestellt werden, dass eine Typisierung unterschiedlicher Kulturen möglich wird. Eine so erfasste Schulkultur kann dann wiederum zum Vergleich verschiedener Schulen herangezogen und als Strukturvariable in der Schulforschung genutzt werden. Aus diesen Ansprüchen lassen sich die folgenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ableiten:

Fragestellung 2: *Ist es möglich, ein Instrument zu entwerfen, welches zu einer objektiven Erfassung von Schulkultur beiträgt?*

Fragestellung 3: *Ist es möglich, eine Kulturtypisierung für Schulen aufzustellen, die zu weiteren Forschungszwecken als Hintergrundvariable genutzt werden kann?*

Im Folgenden werden die drei abgeleiteten Fragestellungen bearbeitet und die Entwicklung eines Instrumentes zur Kulturerfassung in Schulen (OCAI-SK) wird dokumentiert.

4.1 Verbindung der Konzepte Organisations- und Schulkultur

Eine direkte Übertragung organisationspsychologischer Theorien auf die Schule stößt, so Wiater (1997, S.26), zunächst auf Zweifel und Bedenken. Vor allem wird von kritischen Stimmen das Argument, eine Schule sei eine verpflichtende und allgemeinbildende Organisation, die nicht mit einem Produktionsbetrieb zu vergleichen ist, in den Vordergrund gestellt. Dennoch stellt Wiater (ebd.) heraus, dass jede organisierte Institution und jedes größere Sozialgebilde Organisationsstrukturen benötigt und sich unter ökonomischen Gesichtspunkten analysieren lässt. Auch Schöning (2002) stellt dem Schulkulturbegriff das organisationstheoretische Konzept der Organisationskultur gegenüber. Die Kultur einer Schule sollte als Organisationskultur betrachtet werden, welche als das Werte vermittelnde Sinnsystem der Schule fungiert (vgl. auch Deal & Peterson, 1999; Schoen & Teddlie, 2008). Nur in dieser Form, so Schöning (2002, S. 815), ist der Schulkultur der Status eines Schlüsselkonzeptes für die Schulentwicklung zuzuschreiben, da die bisherigen Diskussionen der Begriffe Kultur und Schulkultur und die mit ihnen assoziierten konzeptionellen Vorstellungen als schultheoretisch unbrauchbar zurückgewiesen wurden. Eine theoretische Eingrenzung der Schulkultur wird durch Duncker (1994, S. 41) gestützt, welcher darauf hinweist, dass der Kulturbegriff sinnvoll nur aus einer Perspektive erschlossen werden kann. Somit ist (vgl. auch Chott, 1997, S. 563) eine Eingrenzung nicht nur funktional sondern nötig, vor allem, um methodologische Zugriffe möglich zu machen.

Die Erörterung der Schulkultur in der Tradition einer Organisationskultur ist nach den vorangegangenen Betrachtungen durchaus umsetzbar. Die Bildungseinrichtung Schule kann und muss auch als Organisation definiert werden, die zum organisationalen Lernen fähig ist (vgl. z.B. Rolff, 1993, S.138; Warnken, 1992, S. 68ff; Scheerens, 2000, S. 23ff) und die durch die in ihr agierenden Organisationsmitglieder gestaltet wird (Steffens, 1995, S. 40). Schulen sind wirtschaftliche Anstalten und ökonomische Institutionen, deren Kerngeschäft, das Lernen und Unterrichten, im Zeitalter der Wissenschaftlichkeit ökonomisch und effizient verlaufen muss (Obliner, 1979, zitiert nach Wiater, 1997).

Somit ist die Anwendbarkeit organisationaler Theorien gegeben, wenn auch darauf geachtet werden muss, aufgewendete Ressourcen und Ergebnisse der „Organisation Schule“ nach den Besonderheiten einer Bildungseinrichtung zu betrachten. Operative Ziele und instrumentelle Tätigkeiten sind in Schulen weniger stark ausgeprägt als in wirtschaftlichen Organisationen (vgl. Rolff, 1993, S. 124). Die Organisation Schule ist folglich als eine solche zu betrachten, in der es nicht allein um quantifizierbare Ergebnisse wie z.B. die Prozentzahlen der Schulabgänger mit Abitur gehen kann (Wiater, 1997, S. 27; Holtappels, 2003, S. 34). Dennoch können Organisationstheorien zur Erfor-

schung von Schulen und zur Interpretation schulischer Forschungsergebnisse herangezogen werden (Schoen & Teddlie, 2008, S. 137; Heck & Marcoulides, 1996).

Als Grundlage für die weiteren Ausarbeitungen zur Schulkultur als Organisationskultur wird folgende Definition herangezogen, welche die weithin akzeptierte Definition von Schein (1992, S.12) aufgreift (vgl. auch Behrends, 2001, S.33) und auch in Einklang mit den Ausarbeitungen von Helsper (2008, S.66) zu bringen ist, anhand derer Schulen als aktEURsgenerierte, strukturelle, symbolische Ordnungen von Praktiken, Diskursen und Artefakten klassifiziert werden:

„Organisationskultur ist die Gesamtheit gemeinsam geteilter Grundannahmen, Werthaltungen, Normen und Orientierungsmuster, die von den Menschen in einer Organisation zur Bewältigung der Probleme der äußeren Anpassung und der inneren Integration entwickelt wurden und die sich nach gemeinsamer Überzeugung so bewährt haben, dass sie an neue Mitglieder weiterzugeben sind, damit diese in der richtigen Weise wahrnehmen, denken, fühlen und handeln“ (Neubauer, 2003, S.22).

Jede Schule ist, als Handlungseinheit für sich, eine organisierte Institution mit spezifischen Merkmalen (Wiater, 1997, S. 27), die eine ebenso definierte Kultur inne hat. Die so festgesetzte Kultur geht mit der von Schönig (2002, S. 818) geforderten Perspektive auf Schulkultur einher, welche die Schulkultur als eine strukturierte Gesamtheit der Verhaltensnormen, Wertvorstellungen, Grundannahmen sowie Handlungs- und Denkweisen ausweist und so einen institutionellen Sinnstiftungszusammenhang nach den Ausführungen von Helsper (2008) schafft. So stellt auch Merckens (2006, S. 216) heraus, dass sich das Konzept der Organisationskultur zur Beschreibung von Schulen nutzen lässt, da sich der Bezug zu Normen und Werten, welcher als eine der wichtigen Eigenschaften pädagogischer Institutionen hervorgehoben wird, in diesem Ansatz wiederfindet.

Begreift man die Schulkultur organisationstheoretisch, so lassen sich Werte, Normen und Verhaltensmaximen als konstitutiv für den Sinn ansehen, den die Mitglieder der Organisation Schule den schulischen Handlungen und Abläufen zuschreiben (Schönig, 2002, S. 818). Sowohl die kollektive Entscheidungsfindung des Lehrerkollegiums als auch Aspekte des Führungsstils der Schulleitung manifestieren sich in der Organisationskultur einer Schule (Dumay, 2009). So wird die Schulkultur zu einem maßgeblichen Aspekt der Schulentwicklung, da das jeweilige Entwicklungsvorhaben mit der Norm- und Wertebasis der Einzelschule harmonisieren muss (Schönig, 2002, S. 818).

Zur validen Erforschung der Schulkultur ist eine theoretische Einschränkung dieser auf ein Feld der Kulturforschung nötig (vgl. Teddlie & Schoen, 2008; Chott, 1997, Duncker, 1994).

Der angeführten Argumentation folgend, wird diese Eingrenzung in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Schulkultur als Organisationskultur vollzogen.

Die erste Fragestellung:

Fragestellung 1: *Ist es möglich, Schulkultur im Sinne des arbeitspsychologischen Konzepts der Organisationskultur aufzufassen?,*

ist nach diesen Ausführungen positiv zu beantworten. Schulkultur kann im Sinne des arbeitspsychologischen Konzepts der Organisationskultur aufgefasst sowie entsprechend erhoben und verarbeitet werden. Eine weitere Verfolgung der angeschlossenen Fragestellungen zur Konstruktion eines Instrumentes, welches die Kultur gemäß dieser Definition zu erheben vermag, ist somit legitim und wird im weiteren Verlauf der Arbeit umgesetzt.

4.2 Empirisch-analytische Erfassung der Schulkultur

Die Betrachtung der Organisationskultur von Schulen in der Schulentwicklungsforschung ist nicht nur theoretisch möglich, sondern auch in der Praxis von entscheidender Relevanz.

Insbesondere wenn es um das Verhalten von Mitarbeitern – also Lehrkräften – in ihrem System Schule geht, muss bedacht werden, dass sich das Verhalten in Organisationen grundsätzlich innerhalb des vorherrschenden kulturellen Kontextes abspielt und auch in diesem Zusammenhang erklärt werden muss (vgl. Weinert, 2004, S. 657). Somit wird die Schulkultur zu einer wichtigen Basis, welche bei weitergehenden Erörterungen von Handlungsweisen in der Schule dringend mit in Betracht gezogen werden sollte. Vor dem Hintergrund der Schulkultur können eventuell Erklärungen dafür gefunden werden, warum bestimmte Konzepte, Projekte oder Programme in manchen Schulen gelingen und in anderen nicht, obwohl alle mit zunächst augenscheinlich gleichen Bedingungen in das Programm/Projekt eingestiegen sind. Auch die Umsetzung neuer Steuerungsverfahren, z.B. der Übergang von der Input- zur Outputsteuerung (vgl. Bos et al., 2006; Fuchs, 2009), die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren (vgl. Detert et al., 2001) oder die Erprobung einzelschulischer Gestaltungsfreiräume (vgl. Berkemeyer, 2010), sollte vor dem Hintergrund der vorherrschenden Kultur betrachtet werden.

Zudem bringt die bisherige empirische Forschung Ergebnisse hervor, die die Annahme stützen, dass die Kultur Einfluss auf wichtige Organisationsergebnisse wie z.B. Mitarbeiterzufriedenheit,

Leistung, Innovation, Kreativität oder das allgemeine Wohlbefinden ausübt (Weinert, 2004, S. 658). Da sich das Konzept der Schulkultur als Organisationskultur in diesem Zusammenhang auf die Mitarbeiter in der Organisation und ihrer Wahrnehmung des Arbeitsumfeldes geht (vgl. Deal & Peterson, 1999, S. 23ff.), muss die Erfassung der Schulkultur auf die Aussagen der Lehrkräfte gestützt werden.

Hinsichtlich der Erfassung von Kultur ist es, insbesondere im schulischen Bereich und im Bereich der Schulentwicklungsforschung, notwendig, ein Instrument einsetzen zu können, dass wenig Zeit und Ressourcen bindet – insbesondere um Forschende und Lehrkräfte zu entlasten. Dennoch muss ein solches Instrument trotz möglichst geringem Erhebungsaufwand vergleichbare Daten differenzierter Kulturtypen liefern, um eine kategoriale Hintergrundvariable für angedachte Forschungsmodelle bereitzustellen.

Problematisch erweist sich hierbei die hohe Komplexität des Kulturkonzeptes. Auch nach einer Eingrenzung der Schulkultur auf die Organisationskultur aus Sicht der Mitarbeitenden bleibt ein weites Feld möglicher Facetten, die es zu berücksichtigen gilt. Jedwede empirisch handhabbare Erfassung und zugrundeliegende Perspektive wird zwangsläufig zu einer reduktionistischen Sichtweise, welche nur Variablen berücksichtigt, die bei dem gewählten methodischen Zugang erfasst werden können. Ein akkurates Bild der individuellen Kultur einer Organisation nach Schein (2010) abzubilden, kostet viel Zeit, Mühe sowie ausgebildete, externe Beobachter (Wilkins, 1983, S. 29) und führt, wie die deskriptiven Ansätze zur Schulkultur, nicht zu interorganisational vergleichbaren Ergebnissen.

Organisationen und vor allem Schulen sowie Forschende haben jedoch für gewöhnlich weder die Zeit, noch die Mittel, um das aufwändige Verfahren zur ganzheitlichen Kulturerfassung nach Schein (2010) in die Tat umsetzen zu können. Zudem werden oftmals Daten benötigt, die mit anderen Organisationen, Schulen oder Studien vergleichbar sind. Zur Erhebung des Status Quo der Kultur im Sinne einer Hintergrundvariable muss also dringend eine einfachere Möglichkeit geschaffen werden, um fundierte Hinweise auf die Kultur des Unternehmens Schule zu bekommen. Ein Abrücken von rein qualitativen Herangehensweisen ist folglich nötig, ohne dass ein rein normatives Verständnis von Schulkultur bestehen bleibt, welches das tiefgreifende und vorbewusste Konzept der Kultur unberücksichtigt lässt.

Das OCAI kann aufgrund seiner theoretischen Fundierung auf dem Modell konkurrierender Werte (Quinn & Rohrbaugh, 1983) besonders gut zur Abbildung von Kulturtypen herangezogen werden. Zwar reduziert diese Sichtweise die Kulturen auf grundlegende Gemeinsamkeiten innerhalb der verschiedenen Typen, zu einer Klassifizierung der Schulen ist dies jedoch anhand des Modells vollkommen ausreichend. So kann dem Thema der Kultur eine abbildbare Größe verliehen werden, welche Auskunft über unterschiedliche Verhaltens- und Wertemuster innerhalb der Organi-

sation gibt, ohne lediglich das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein verschiedener Aspekte aufzulisten.

Laut Schein (2010, S. 70) ist es in keinem Falle möglich, die gesamte Kultur einer Organisation anhand eines Fragebogens zu erheben. Kein ausgewähltes Indikatorenset der Kulturbestimmung kann jemals, so Schein (ebd.) die gesamte Tragweite der Kultur abbilden, da jedes Unternehmen ein einzigartiges Profil kultureller Annahmen besitzt.

Trotz der Einzigartigkeit des gesamten Kulturprofils einer Organisation ist dennoch davon auszugehen, dass zumindest bestimmte Aspekte der gemeinsamen Normen und Werte innerhalb verschiedener Organisationen miteinander vergleichbar sind (vgl. Quinn & Rohrbaugh, 1983), und so schließen sich bei genauer Betrachtung die beiden Herangehensweisen zur Erfassung von Organisationskultur nach Schein (2010) und Cameron & Quinn (2006), wie bereits in den Ausführungen zur Integration der Modelle in der vorliegenden Arbeit beschrieben, nicht grundsätzlich aus.

Ein theoretischer Zusammenschluss der beiden Konzepte ist für diese Arbeit durchaus sinngebend. Natürlich kann davon ausgegangen werden, dass jede Organisation und jede Schule im Sinne von Scheins Modell der Organisationskultur (1984, 1992, 2010) tiefgreifende und individuelle Bedeutungen aufweist, welche sich nicht auf den oberen beiden Kulturebenen abbilden lassen. Da die vorliegende Arbeit jedoch in erster Linie darauf ausgerichtet ist, Schulkultur in einer Form erhebbar zu machen, die sich theoriegeleitet durch empirisch gesicherte Manifestationen von Kultur ergibt und vor allem grundlegende Funktionsweisen im Sinne einer Strukturvariablen, vergleichbar der Sozialgrammatik (Martin & Behrends, 1999), aufdeckt, liefert das Rahmenmodell konkurrierender Werte einen wertvollen Beitrag zur Klassifizierung von Kulturen im organisationalen Alltag von Schulen. Hierbei werden zugrunde liegende Normen und Werte einer Vorstellung idealtypischer Organisationen aufgegriffen und im direkten Vergleich gegenübergestellt, wodurch auch den Auffassungen von Schein (2010) Rechnung getragen wird, vorbewusste Strukturen in die Erörterung der Kultur einzubringen.

Des Weiteren können mit dem OCAI unproblematisch alle „Insider“ der Organisation standardisiert zu den Normen und Werten befragt werden, was ein genaueres Bild ergeben kann, als einzig die Befragung von ausgewählten Mitgliedern, die dem Beobachter zur Verfügung gestellt werden. Die Tatsache, dass das OCAI als schriftliche Befragung konzipiert ist, die in einem anonymisierten Rücklauf organisiert sein sollte, trägt dazu bei, dass die Mitglieder der Organisation ehrlichere Angaben zu den Werten ihres Unternehmens machen können, als dass sie es, sei es aus sozialer Erwünschtheit oder sozialer Hemmung (vgl. z.B. Bortz & Döring, 1995; Bierhoff, 2000), bei einer Interviewsituation tun würden.

Zur grundlegenden Erforschung und Entwicklung einer Organisationskultur im Sinne einer Veränderung der vorherrschenden Kultur und einer grundlegenden Umstrukturierung der gesamten Organisation ist es sicherlich nicht ausreichend, Kulturaspekte einzig anhand eines standardisierten Verfahrens zu erheben. Denn so könnten wichtige Besonderheiten der entsprechenden Organisation unbeachtet bleiben, die jedoch für den Veränderungsprozess von erheblicher Bedeutung sind.

Soll jedoch die Kultur in ihrer Grundausrichtung erfasst werden, um einen ersten Einblick in die Orientierung der Organisation im Hinblick der vorherrschenden Normen und Werte zu erhalten, ist ein einfaches Verfahren angemessen.

Die vorliegende Arbeit plädiert somit nicht nur für eine Eingrenzung des Schulkulturbegriffes auf die Aspekte der Organisationskultur, sondern bietet zudem mit der Anpassung des OCAI auf die Organisation Schule einen ersten Lösungsweg an, die schwer zu erfassende Kultur dennoch als Variable in der Schulentwicklungsforschung valide und reliabel erheben und somit nutzbar zu machen.

Vor dem Hintergrund des OCAI wird somit ein Instrument zur Erfassung der Schulkultur entworfen, welches zur Beantwortung der beiden weiteren Forschungsfragen,

Fragestellung 2: *Ist es möglich, ein Instrument zu entwerfen, welches zu einer objektiven Erfassung von Schulkultur beiträgt?*

Fragestellung 3: *Ist es möglich, eine Kulturtypisierung für Schulen aufzustellen, die zu weiteren Forschungszwecken als Hintergrundvariable genutzt werden kann?*

herangezogen wird.

Im folgenden Kapitel werden die Entwicklung bzw. Adaption des Instruments sowie das Projekt, in dem es eingesetzt wurde, dargestellt, um im Anschluss daran das methodische Vorgehen bei der Auswertung und die Ergebnisse des Kulturinstruments eingehend zu betrachten.

5. Entwicklung des Instruments zur Erfassung von Schulkultur

5.1 Anpassung des OCAI auf die Organisation Schule (OCAI-SK)

Das aus dem angloamerikanischen Raum stammende Instrument zur Erfassung von Organisationskultur (Cameron & Quinn, 2006, vgl. auch Kap. 3.4.3 Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006), S. 54ff.) wurde in der vorliegenden Arbeit, im Projektkontext „Schulen im Team“ (Berkemeyer et al., 2008a, 2008b), für den deutschen Sprachraum adaptiert und zudem an verschiedenen Stellen an die Besonderheiten der Organisation Schule angepasst⁴.

Zur Anpassung an die Organisation Schule gehören insbesondere Items, die die organisationale Definition von Erfolg und die Wettbewerbsfaktoren der Unternehmen betreffen. An dieser Stelle musste eine Modifizierung des OCAI für eine schulische Klientel durchgeführt werden, da Formulierungen und Gegebenheiten aus der freien Wirtschaft nur bedingt im schulischen Kontext anwendbar sind. Neben einer generellen sprachlichen Anpassung, wie z. B. der Substitution von „die Mitarbeiter“ durch „das Kollegium“, wurden somit Ausrichtungen der Effizienz nicht auf Produktionszuwächse und Marktvorteile ausgerichtet, sondern anhand von Schülerzahlen, Abschlussquoten und Unterrichtsentwicklung abgefragt.

Weiterhin wurde das Instrument in seiner Erfassungstragweite gekürzt. Das Original sieht eine Erfassung von Ist- und Soll-Angaben zur Kultur vor, nicht zuletzt, um das OCAI auch zur Organisationsentwicklung einsetzen zu können. Dieser Entwicklungsansatz kommt in der vorliegenden Arbeit nicht zum Tragen, da lediglich der Status Quo der Schulkultur erfasst werden soll – außerdem zeigte der Einsatz des Instrumentes mit der Möglichkeit, die gewünschte Kultur (Soll-Zustand) ebenfalls zu bewerten, im Pre-Test, dass Unklarheiten durch das Ausfüllen der beiden Möglichkeiten (Ist und Soll) entstehen können. Somit wurde, sowohl theoriegeleitet, da das Instrument zur Organisationsentwicklung und -veränderung nach vorherigen Ausführungen nur bedingt geeignet ist, als auch aus zusätzlichen praktischen Gründen auf die Spalte der kulturellen „Soll-Vorstellung“ verzichtet.

Die adaptierte und übersetzte Version des OCAI (OCAI-SK), so wie sie in der vorliegenden Arbeit eingesetzt wurde, ist in der folgenden Tabelle 6 detailliert aufgeführt (s. S. 69).

⁴ Zur Überprüfung der Übersetzungen in die deutsche Sprache und auf das System Schule wurde hierzu eine Expertenrunde gebildet, in der neben Fachleuten der Schulentwicklungsforschung zudem ausgebildete Lehrkräfte und Anglisten als Berater herangezogen wurden.

Tabelle 6: Adaptierte Version des OCAI (OCAI-Schulkultur; OCAI-SK)

1) Wesentliche Merkmale der Schule	
A	Unsere Schule ist ein sehr persönlicher Ort. Sie ist wie eine große Familie. Das Kollegium teilt viel (Privates/Persönliches) miteinander.
B	Unsere Schule ist ein sehr dynamischer und erkundungsfreudiger Ort. Das Kollegium ist bereit, Risiken/neue Wege auf sich zu nehmen.
C	Unsere Schule ist sehr ergebnisorientiert. Wichtig ist vor allem, gute Quoten (Aufnahme & Übergang etc.) zu erreichen. Das Kollegium achtet darauf, konkurrenzfähig zu sein.
D	Unsere Schule ist ein sehr geregelter und strukturierter Ort. Formale Abläufe (Schulregeln, Klassenarbeiten, Erlasse etc.) regeln im Allgemeinen die Handlungen des Kollegiums.
2) Führung der Schule	
A	Unsere Schulleitung wird als beratend, pragmatisch und unterstützend angesehen.
B	Unsere Schulleitung wird als innovativ und risikobereit angesehen.
C	Unsere Schulleitung wird als durchsetzungsstark und ergebnisorientiert angesehen.
D	Unsere Schulleitung wird als koordinierende, organisierende und das Tagesgeschäft regelnde Kraft angesehen.
3) Personalmanagement	
A	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch Teamarbeit, Konsens und Partizipation
B	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch individuelle Risikobereitschaft, Innovation, Freiraum und eigene Wege.
C	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch harte Konkurrenz, hohe Anforderungen und Leistungsanspruch.
D	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch Gleichförmigkeit, Vorhersagbarkeit, Verlässlichkeit und geringe Fluktuation.
4) „Bindungskraft“	
A	Unsere Schule wird zusammengehalten durch Loyalität und gegenseitiges Vertrauen. Die Identifikation mit und das Engagement für die Schule sind ausgeprägt.
B	Unsere Schule wird zusammengehalten durch das Engagement für Innovation und Entwicklung. Die Schule legt Wert darauf, früh an Entwicklungen zu partizipieren und wegbereitend zu sein.
C	Unsere Schule wird zusammengehalten durch die Betonung von Leistung und Zielerreichung.
D	Unsere Schule wird zusammengehalten durch formale Regeln und Verfahrensweisen. Der ungestörte Ablauf des Tagesgeschäftes steht im Mittelpunkt.

Fortsetzung Tabelle 6: Adaptierte Version des OCAI (OCAI-Schulkultur; OCAI-SK)

5) Strategische Ausrichtung	
A	Unsere Schule legt Wert auf Personalentwicklung, so dass Vertrauen, Offenheit und Partizipation dauerhaft bestehen.
B	Unsere Schule legt Wert auf die Erschließung neuer Ressourcen und sucht neue Herausforderungen. Geschätzt wird, Neues auszuprobieren und nach neuen Handlungsoptionen Ausschau zu halten.
C	Unsere Schule legt Wert auf Konkurrenzfähigkeit und Leistung. Die Setzung klarer Entwicklungsziele und die Profilierung sind richtungsweisend.
D	Unsere Schule legt Wert auf Beständigkeit und Stabilität. Effizienz, Kontrolle und unge störtes Arbeiten sind wichtig.
6) Erfolgskriterien	
A	Unsere Schule definiert Erfolg anhand von Personalentwicklung, Teamarbeit, Engagement des Kollegiums und dem kollegialen Zusammenhalt.
B	Unsere Schule definiert Erfolg anhand von exzellenten und neuen Unterrichtsmethoden. Sie ist dabei Vorbild und Vorreiter.
C	Unsere Schule definiert Erfolg anhand des Schülerzulaufs im Vergleich zu anderen Schulen. Die Beobachtung der Konkurrenzschulen ist dabei eine wichtige Strategie.
D	Unsere Schule definiert Erfolg anhand Effizienzkriterien. Zuverlässigkeit, Einhaltung von Terminen und ein ausgewogenes Verhältnis von Aufwand und Ertrag sind maßgeblich.

Insgesamt bildet das OCAI-SK somit auf eine schulische Klientel angepasste Kulturtypen ab, die auf der theoriebasierten Entwicklung des „Competing Values Framework“ nach Quinn & Rorbaugh (1983) basieren. Diese Kulturtypen beruhen auf verschiedenen Sets von organisationalen Werten, welche zudem die kollektive Entscheidungsfindung des Lehrerkollegiums sowie Aspekte des Führungsstils der Schulleitung umfassen, anhand derer sich auch nach Dumay (2009) die Organisationskulturen von Schulen manifestieren.

5.2 Einsatz und Auswertung des OCAI zur Erhebung von Schulkultur

Zur Überprüfung des Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur im deutschsprachigen Raum wurde die in der vorliegenden Arbeit adaptierte Version des OCAI (Cameron & Quinn, 2006), OCAI-SK, im Rahmen der Begleitforschung des Projektes „Schulen im Team“ (Berkemeyer et al., 2008b) an den 40 teilnehmenden Projektschulen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten (2007 und 2009) eingesetzt⁵. Da der Fokus des OCAI auf den Mitarbeitenden in der Organisation liegt, wurde die adaptierte Version OCAI-SK jeweils an das gesamte Kollegium der teilnehmenden Schulen

⁵ Eine detaillierte Beschreibung des Projektes wird im folgenden Unterkapitel (Projekthintergrund „Schulen im Team“) gegeben.

ausgehändigt. Es wurden entsprechend die Einschätzungen der Lehrkräfte als Mitarbeitende in der Organisation Schule erhoben und die Kultur so klar von weitergehenden Aspekten wie z.B. dem Klassenklima oder der Wahrnehmung von kulturellen Angeboten durch die Schule aus Elternsicht abgegrenzt. Diese Eingrenzung entspricht der im theoretischen Hintergrund dargelegten Argumentation einer Fokussierung des Begriffs Schulkultur auf die organisationspsychologisch ausgerichtete Unternehmenskultur der Schule.

Anhand der Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006) werden, in Anlehnung an das Rahmenmodell konkurrierender Werte (CVF, Quinn & Rohrbaugh, 1983), verschiedene Kulturtypen geschaffen, die in ihrer inhaltlichen Ausprägung auf verschiedenen Sets von organisationalen Werten beruhen. Das Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) erfasst die dominanten Wertemuster innerhalb einer Organisation anhand der 4 Kernkulturen (Hierarchiekultur, Marktkultur, Clankultur, Adhokratie (bzw. Adhoc-Kultur); vgl. Kap.3.3.2 Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006), S. 43ff.) und diagnostiziert anhand dieser Wertestruktur die vorliegende Organisationskultur. In der Adaption des Verfahrens wird genauso vorgegangen wie es das Originalinstrument vorsieht (vgl. Kap. 3.4.3 Erfassung von Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006), S. 54ff.).

Zum Erfassung der vorherrschenden Schulkultur werden lediglich 6 Items eingesetzt, die den sechs organisationskulturellen Schlüsseldimensionen bzw. Merkmalsklassen, anhand derer sich die verschiedenen Kulturtypen voneinander unterscheiden (Quinn & Rohrbaugh, 1983), entsprechen. Diese Schlüsseldimensionen sind, gemäß der Vorlage von Cameron und Quinn (2006, S. 26ff.; vgl. auch Tabelle 6 in dieser Arbeit, S. 69):

- Wesentliche Merkmale der Schule
- Führung der Schule
- Personalmanagement
- „Bindungskraft“
- Strategische Ausrichtung
- Erfolgskriterien

Durch die Beantwortung der Fragen zu diesen Dimensionen durch die Organisationsmitglieder, also durch die Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen, wird die zugrundeliegende, unbewusste Kultur der jeweiligen Schule aufgedeckt (Cameron & Quinn, 2006, S. 151).

Auch in der adaptierten Version werden zu jeder der sechs Dimensionen (jedem Item) vier Aussagen entsprechend eines jeden Kulturtypus formuliert, welche anhand eines ipsativen Ratingformats (vgl. Kap. 6.2 Grundprinzip & Einsatz ipsativer Skalen, S. 77ff.) mit Punkten versehen werden sollen. Aufgrund der mehrfach belegten Vorteile eines ipsativen „forced-choice“ Antwortfor-

mates zur Erfassung der Kultur nach dem Rahmenmodell konkurrierender Werte (vgl. Cameron & Quinn, 2006; Cameron & Freeman, 1991; Zammuto & Krakower, 1991, Berrio, 2003), wurde dieses Format auch in der vorliegenden Arbeit zur Bewertung der Kulturitems herangezogen.

Um das Verfahren bzw. das Antwortformat für die Lehrkräfte deutlich zu machen, wurde dem Instrument eine kurze Verfahrensanweisung mit folgendem Wortlaut vorangestellt:

*Die nachfolgenden Fragen beleuchten Aspekte der Organisationskultur. Für jeden der sechs Themenblöcke gibt es vier Antwortmöglichkeiten, denen Sie mehr oder weniger zustimmen können. Verteilen Sie 100 Punkte so auf die Aussagen, wie sie Ihrer Einschätzung nach auf Ihre Schule zutreffen – je mehr Punkte Sie vergeben, desto zutreffender ist die Aussage. **Verteilen Sie bitte immer insgesamt 100 Punkte je Block.***

***Hierzu ein Beispiel:** Sie stimmen der Aussage A ziemlich zu, sind der Meinung, dass die Aussagen B & C ein bisschen zutreffen und denken bei der Aussage D, dass dies in Ihrer Schule eher nicht der Fall ist. Dann könnten Sie die Verteilung wie folgt wählen: A=55, B=20, C=20 & D=5. Es können auch null Punkte vergeben werden, wenn Sie einer Aussage gar nicht zustimmen.*

Lesen Sie bitte erst alle Aussagen eines Blocks und tragen Sie anschließend Ihre Einschätzungen ein.

Im Anschluss an diese Verfahrensanweisung wurden die 6 Items mit den jeweils zu einem Kulturtyp passenden Antwortmöglichkeiten und einer Spalte zur Punktevergabe abgebildet. Tabelle 7 zeigt beispielhaft die Darstellung des Items „Erfolgskriterien“:

Tabelle 7: Beispielitem „Erfolgskriterien“ OCAI-SK

Erfolgskriterien	Ausprägung
A) Unsere Schule definiert Erfolg anhand von Personalentwicklung, Teamarbeit, Engagement des Kollegiums und dem kollegialen Zusammenhalt.	
B) Unsere Schule definiert Erfolg anhand von exzellenten und neuen Unterrichtsmethoden. Sie ist dabei Vorbild und Vorreiter.	
C) Unsere Schule definiert Erfolg anhand des Schülerzulaufs im Vergleich zu anderen Schulen. Die Beobachtung der Konkurrenzschulen ist dabei eine wichtige Strategie.	
D) Unsere Schule definiert Erfolg anhand von Effizienzkriterien. Zuverlässigkeit, Einhaltung von Terminen und ein ausgewogenes Verhältnis von Aufwand und Ertrag sind maßgeblich.	
Gesamt	100

Auch hier stehen die zu den Items zugeordneten Buchstaben jeweils für die entsprechende Kultur im Quadranten des Rahmenmodells konkurrierender Werte:

A = Clan-Kultur, B = Adhoc-Kultur, C = Marktkultur und D = Hierarchiekultur

Zu jedem Kulturtyp wird im Anschluss, aggregiert auf Schulebene, der Mittelwert über alle sechs Items gebildet und so das Kulturprofil der entsprechenden Schule abgebildet.

Anhand der durchschnittlichen Punkteverteilung wird so die Dominanzkultur der Schule festgemacht. Cameron & Quinn (2006) verzichten bei ihrer Betrachtung der Organisationskultur auf weitere statistische Verfahren zur Betrachtung der Kulturprofile und benennen die Kultur mit dem höchsten Mittelwert als Dominanzkultur. Dieses Vorgehen erweist sich jedoch für die vorliegende Arbeit als zu oberflächlich und somit wird die Verteilung der Kulturmuster noch eingehender betrachtet. Um sicherzustellen, dass es sich bei einer vermeintlichen Dominanzkultur nicht um einen zufälligen Unterschied zwischen den Bewertungen der Kulturtypen handelt, um mögliche Mischkulturen aufzudecken und Kulturprofile zu erstellen, werden weitere Verfahren (Chi²-Test und Latent-Class-Analyse (LCA)) zur Auswertung herangezogen (vgl. Kap.6 Methodisches Vorgehen, S. 76ff.). Bevor jedoch das methodische Vorgehen und die Ergebnisse dargestellt werden, wird, neben dem Einsatz des Instrumentes an sich, im Folgenden zudem eine kurze Ausführung des Projekthintergrundes gegeben.

5.2.1 Projekthintergrund „Schulen im Team“

Bei dem Projekt „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln“ handelt es sich um ein von der Stiftung Mercator getragenes Schulentwicklungsprojekt, welches zunächst von Februar 2007 bis Juni 2010, mit anschließender Verlängerung bis 2011, in den Regionen Duisburg und Essen zur Erprobung schulischer Vernetzung durchgeführt wurde (vgl. Berkemeyer et al., 2008a, 2008b; Berkemeyer 2009).

Noch während der Laufzeit des Projektes erwies sich die lokale Vernetzung von Schulen jedoch als so gewinnbringend, dass das Projekt neben seiner Verlängerung zu einem Programm „Schulen im Team“ erweitert wurde. Weitere Teilprojekte umfassen eine Einbeziehung des Regionalen Bildungsbüros („Schulen im Team – Transferregion Dortmund“) und die Fokussierung auf den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule („Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“). Die vorliegende Arbeit bezieht sich jedoch ausschließlich auf Daten aus dem ersten Teilprojekt „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln“ (2007-2010), einen Überblick über das gesamte Programm „Schulen im Team“ geben Järvinen et al. (2011).

Sowohl die Projektdurchführung von „Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln“ als auch die wissenschaftliche Begleitforschung des Projekts waren am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund angesiedelt. Das Projekt wurde, neben der Förderung und Trägerschaft durch die Stiftung Mercator, zudem von den Städten Duisburg und Essen unterstützt. Desweiteren bestand eine Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes NRW.

Im Zentrum des Projekts (vgl. Berkemeyer et al., 2008a, 2008b; Berkemeyer 2009) stand die Erprobung einer interschulischen Vernetzung mit dem übergeordneten Ziel der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung der einzelnen Schulen. Insbesondere wurde hierbei auf die spezifischen Entwicklungsbedarfe der teilnehmenden Schulen geachtet, so dass anhand eines aufwändigen Bewerbungsverfahrens 40 Schulen aller Schulformen für das Projekt ausgewählt wurden, die sich für die gesamte Projektlaufzeit in 10 Netzwerken mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten zusammengeschlossen haben.

Diese Netzwerke wurden aus jeweils drei bis fünf Schulen zusammengesetzt, wobei die Zuordnung der Schulen zu ihrem jeweiligen Netzwerk bedarfsgeleitet, also über den angegebenen Wunsch der zu entwickelnden Unterrichtsfächer, realisiert wurde. Konkret wurde die Vernetzung der Schulen so umgesetzt, dass aus jeder Schule zwei Lehrkräfte, die sogenannten Netzwerkkoordinatoren des Projektes, in das entsprechende Netzwerk entsendet wurden. Die Koordinatoren der verschiedenen Schulen bildeten so eine neue, gemeinsame Netzwerkarbeitsgruppe, die sich in regelmäßigen Treffen mit der Planung und Erarbeitung von konkreten Unterrichtsmaterialien und -einheiten befasste (vgl. Abbildung 6).

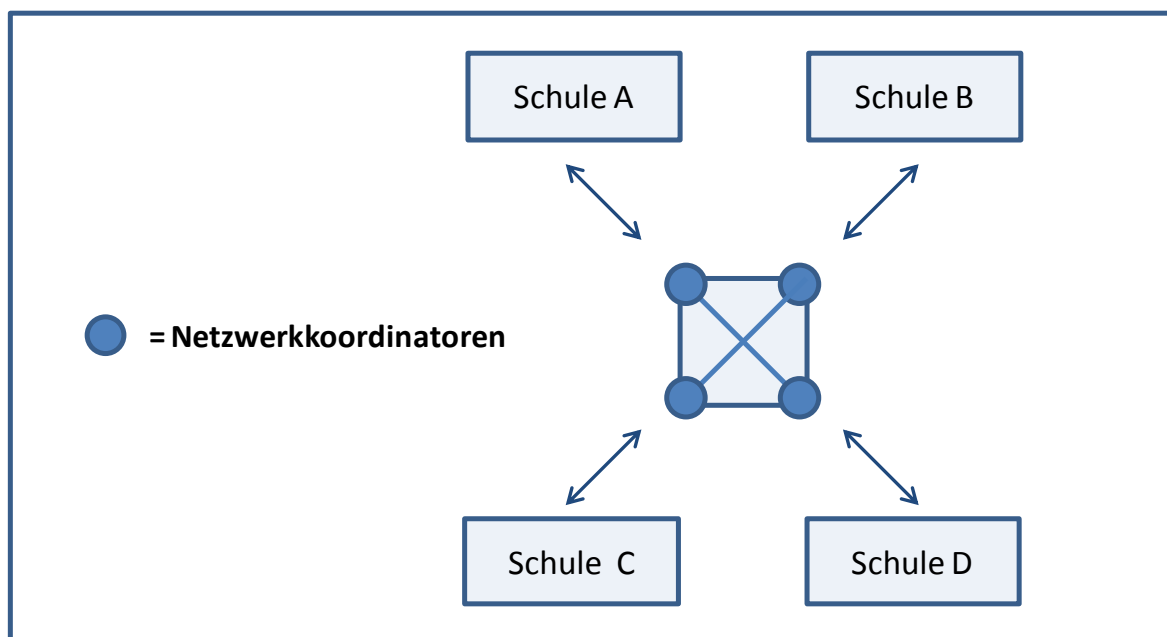


Abbildung 6: Netzwerkstruktur „Schulen im Team“

Die im Netzwerk erarbeiteten Inhalte wurden im Anschluss unter Nutzung konkreter Transferstrategien in die Kollegien bzw. die Fachkonferenzen der einzelnen Schulen getragen.

Hierbei stand vor allem die Stärkung der einzelnen Schulen durch gemeinsam erzeugtes Netzwerkwissen und durch das kooperative Lernen mit- und voneinander, inklusive verbesserter Schülerleistungen in den netzwerkrelevanten Fächern, im Vordergrund. Durch den Austausch innerhalb der schulformübergreifenden Kooperationen und durch Weiterentwicklung eigener Kompetenzen (z.B. im Rahmen von Fortbildungen) konnte die Bündelung von Potenzialen im Netzwerk der eigentlichen Zielerreichung, der Verbesserung des Fachunterrichts, dienen. Die Rückkopplung der Netzwerkarbeit in die Einzelschule war hierbei vorrangig die Aufgabe der Netzwerkkoordinatoren, die eine Schlüsselfunktion als entscheidendes Bindeglied zwischen dem Netzwerkteam und der eigenen Schule eingenommen haben.

Die Evaluation des Projektes (vgl. Berkemeyer et al., 2008a, 2008b; Berkemeyer 2009) erfolgte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung einerseits über eine wiederholte Erhebung von Leistungsdaten der Schüler in den entsprechenden Schwerpunktfächern der Netzwerke, sowie über den Einsatz verschiedener Fragebögen für Schüler und Lehrkräfte der Schulen zu zwei Messzeitpunkten (2007 und 2009) bezüglich ihrer allgemeinen Schul- und Unterrichtseinstellungen. Hierbei wurden die gesamten Kollegien der teilnehmenden Schulen befragt. Darüber hinaus wurden die Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren in regelmäßigen Abständen über teilstrukturierte Interviews zur Arbeit und Kooperation in ihren Netzwerken befragt.

Die für diese Arbeit entwickelte, adaptierte Version des OCAI, das OCAI-SK, wurde im Zuge der schriftlichen Befragung aller Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen mittels Fragebogen eingesetzt. Somit liegen der vorliegenden Arbeit zum OCAI-SK Kulturdaten aus 40 Schulen der Regionen Essen und Duisburg zugrunde.

6. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel wird eine genaue Beschreibung der angewandten Methoden zur Prüfung des Instrumentes und der Ergebniserhebung gegeben, bevor es im anschließenden Kapitel zur konkreten Erörterung der Ergebnisse kommt. Bei der Beschreibung des methodischen Vorgehens werden alle angewandten Methoden, inklusive des eingesetzten ipsativen Ratingformates, beschrieben und erläutert, wobei mitunter gängige Verfahren, wie Skalenbildung und Faktorenanalyse, nur kurz umrissen werden.

6.1 Grundprinzip & Einsatz Faktorenanalyse / Skalenbildung

Die Faktorenanalyse ist ein in den Bereichen der psychologischen, erziehungs- oder sozialwissenschaftlichen Forschung sehr gängiges Verfahren zur Komplexitätsreduktion gesammelter Datenmengen⁶. Hierbei wird eine größere Anzahl von Variablen auf eine kleinere Anzahl hypothetischer Größen, genannt Faktoren, zurückgeführt (s. z.B. Zöfel, 2003; Bühl, 2010). Diese Faktoren werden durch die Zusammenhänge der Variablen gebildet. Variablen, die hoch korrelieren, bilden einen Faktor, wohingegen Variablen aus unterschiedlichen Faktoren gering oder gar nicht miteinander korrelieren. Je besser diese Voraussetzungen erfüllt sind, desto unabhängiger und eindeutiger liefert die Analyse. So kann die Faktorenanalyse zur Strukturierung und Datenreduktion eingesetzt werden. Eine Datenreduktion ist dann gegeben, wenn neben den Werten der einzelnen Variablen auch Faktorwerte, also die Ausprägungen der strukturierten Faktoren, berechnet und für weitere Betrachtungen anstelle der originalen Variablenwerte genutzt werden (Backhaus et al., 2008, S. 324). Die Faktorenanalyse bildet die Grundlage der Skalenbildung, welche in der vorliegenden Arbeit zur Überprüfung der Reliabilität des OCAI-SK herangezogen wurde.

Anhand der Items, die zu einem Faktor gehören, werden Skalen gebildet, die im OCAI und im OCAI-SK die vier verschiedenen Kulturtypen abbilden. Als Maß für ihre Güte wird die Reliabilität einer Skala anhand ihrer internen Konsistenz berechnet, um festzustellen, in welchem Ausmaß alle einzelnen Indikatoren dasselbe Konstrukt messen, also die Höhe der Item-Interkorrelation (vgl. z.B. Bortz & Döring, 1995). Anhand einer vorher durchgeführten Faktorenanalyse kann vor der Berechnung der internen Konsistenz geprüft werden, ob die Skala tatsächlich eindimensional ist (Bühner, 2004). Der Alpha-Koeffizient nach Cronbach (1951) stellt heute den Standard zur Berechnung der internen Konsistenz dar (Bühner, 2004), wobei von einer reliablen Messung der

⁶ Zur ausführlichen Darstellung siehe z.B. Backhaus et al. (2008), Bortz & Döring (1995), Bühl (2010) oder Kuckartz et al. (2010).

Zieldimension ausgegangen werden kann, wenn Alpha in Felduntersuchungen den Wert von 0,7 (bei einem Wertebereich von 0-1) überschreitet (Spector, 1992, S. 32).

Für gewöhnlich werden in empirischen Untersuchungen Skalenformate nach Likert eingesetzt, in der vorliegenden Arbeit wurde jedoch auf ein ipsatives Skalenformat zurückgegriffen. Aufgrund dieser Besonderheit wird im Folgenden genauer auf die Grundprinzipien und den Einsatz dieses Skalentyps eingegangen.

6.2 Grundprinzip & Einsatz ipsativer Skalen

Wie bereits beschrieben, wurde in der vorliegenden Untersuchung, nicht zuletzt durch die theoretische Basis der konkurrierenden Wertemuster (vgl. Kap. 5.2 Einsatz und Auswertung des OCAI zur Erhebung von Schulkultur, S. 70ff.), ein Antwortformat ausgewählt, welches dazu führt, dass nicht alle abgefragten Kulturdimensionen gleichzeitig befürwortet bzw. abgelehnt werden können, da sich die Inhalte der Kulturen anhand der aufgespannten Dimensionen mitunter widersprechen.

Anhand eines ipsatives Verfahrens kann ein solches Format in einer schriftlichen Befragung umgesetzt werden. Denn anhand eines solchen Vorgehens werden die Ausprägungen der abgefragten Attribute immer in Relation zueinander betrachtet. So kommt es dazu, dass ein hoher Wert auf einer Dimension zwangsläufig zu einem niedrigen Wert auf anderen Dimensionen führt, da der Gesamtwert abgegebener Bewertungen in ipsativen Verfahren für alle Probanden den gleichen Wert betragen muss (vgl. z.B. Cattell, 1944; Hicks, 1970; Chan, 2003).

Im eingesetzten OCAI(-SK) werden diese Vorgaben durch die 100 zu verteilenden Punkten auf die vier verschiedenen Kulturattribute jedes Effektivitätskriteriums umgesetzt. Hohe Zustimmung zu einer Kulturausprägung führt zwangsläufig dazu, dass die anderen Ausprägungen mit weniger Punkten versehen werden können. Nur solche Antwortmuster, die pro Item eine Gesamtsumme von 100 aufweisen, werden als gültig angesehen und in die Auswertung aufgenommen.

Der Einsatz ipsativer Ratingverfahren ist nicht unproblematisch und wird viel diskutiert (vgl. z.B. Baron, 1996). Die Verfahren stehen aufgrund ihrer Beschaffenheit nicht selten in der Kritik, wenn es um ihre Einsatz- und Berechnungsmöglichkeiten geht, da keine unabhängigen Antworten erzeugt werden, die sich zudem interpersonell nur schlecht vergleichen lassen (Hicks, 1970; Chan, 2003). Es wird argumentiert, dass ipsative Daten für korrelative Methoden, wie eine Faktoranalyse, nicht geeignet sind (Cornwell & Dunlap, 1994; Dunlap & Cornwell, 1994; Closs, 1996), da solche Methoden unabhängige Antworten voraussetzen.

Zur Überprüfung der internen Konsistenz für Instrumente wie das OCAI ist ein solches Verfahren laut Cameron & Quinn (2006, S. 160f.) jedoch unproblematisch einsetzbar (vgl. auch Saville & Willson, 1991; Kayes, 2005) und sogar Closs (1996, S. 43) bestätigt, dass ein ipsatives Verfahren

faktoriell betrachtet werden kann, wenn den ipsativen Items eine vorher getestete Faktorstruktur zugrundegelegt wird. Dies ist im OCAI der Fall, da die entsprechenden Kulturtypen (die Faktoren) bereits über das Rahmenmodell konkurrierender Werte festgelegt sind. Somit können die Kulturskalen, auch zur Überprüfung der Reliabilität des OCAI-SK, trotz der abhängigen Antworten gebildet werden.

Ergebnisse ipsativer Verfahren eignen sich vor allem zur kategorialen Einordnung der Probanden (Merrit & Marshall, 1984; Closs, 1996). Dies entspricht dem Vorhaben in der vorliegenden Arbeit, die teilnehmenden Schulen werden kategorial einem Kulturtyp zugeordnet. Der Einsatz ipsativer Bewertungen bringt weitere Vorteile für die Herausstellung der vorherrschenden Kultur mit sich. Anhand eines solchen Verfahrens können Antworttendenzen, wie zum Beispiel generelle Zustimmung bzw. Ablehnung, Vermeidung von Extremen, oder der (nicht immer bewusste) Wunsch der (positiven oder negativen) Ergebnisverfälschung, besser ausgeschlossen werden (Cheung & Chan, 2002; Kolb & Kolb, 2005; Cameron & Quinn, 2006). Ipsative Verfahren weisen zudem eine hohe externe Validität auf (Kolb & Kolb, 2005). Dies ist nicht zuletzt der Fall, weil ipsative Verfahren insofern näher an der Realität liegen, als dass das Leben an sich aus der Auswahl zwischen Alternativen besteht (Saville & Willson, 1991, S. 221). Dies gilt natürlich in besonderem Ausmaß für die konkurrierenden, sich gegenseitig ausschließenden Werte erfolgreicher Organisationen nach Quinn & Rohrbaugh (1983).

Ein ipsatives Ratingverfahren ist somit die passende Methode zur Erhebung der Schulkultur anhand des OCAI-SK.

Sowohl Cameron & Quinn (2006) als auch weitere Untersuchungen zum OCAI (vgl. z.B. Quinn & Spreitzer, 1991; Yeung et al., 1991; Zammuto & Krakower, 1991) belassen es dabei, die dominante Kultur eines Unternehmens per Augenschein anhand der Ergebnisse abzulesen. Es wird die Kultur als dominant angenommen, die den höchsten Punktwert erzielt. Hierbei werden jedoch keine weiteren Einschränkungen gemacht, außer, dass ab einem durchschnittlichen Punktwert von 50 für einen Kulturtyp von einer „starken Kultur“ gesprochen wird.

In der vorliegenden Arbeit wird an dieser Stelle ein weiterer Schritt gemacht, um sicherzustellen, dass es sich bei der Punktverteilung auf die Kulturtypen nicht um zufällige Unterschiede handelt. Hierzu wird ein Chi²-Anpassungstest eingesetzt, welcher im folgenden Abschnitt näher erläutert wird.

6.3 Grundprinzip & Einsatz des χ^2 -Anpassungstests

Der χ^2 -Anpassungstest wird eingesetzt, um zu überprüfen, ob sich die Verteilung der beobachteten Daten in der Stichprobe signifikant von einer erwarteten Verteilung unterscheidet (vgl. z.B.: Bühl, 2010; Feuerpfeil et al., 1994). Die erwarteten Werte ergeben sich hierbei aus Vorannahmen über die Verteilung der Kategorien, anhand derer die Null- und Alternativhypothesen gebildet werden. Als Prüfgröße, ob sich die beobachtete Verteilung der Daten von der erwarteten signifikant unterscheidet, dient das χ^2 (χ^2), welches sich über den Vergleich von beobachteten (f_o) und erwarteten Werten (f_e) wie folgt berechnen lässt:

$$\chi^2 = \sum [(f_o - f_e)^2 / f_e]$$

Die Nullhypothese für den OCAI(-SK) lautet entsprechend:

H₀: Es gibt keine dominante Kultur, die Einschätzungen der vier Quadranten sind gleich.

Somit ergibt sich für den Auswertungsfall der vorliegenden Arbeit, bei angenommener Gleichverteilung der vier Kulturtypen im Sinne der Nullhypothese, ein erwarteter Wert von 25 pro Kultur (durch die Aufteilung der 100 Punkte auf die vier Kulturtypen). Der beobachtete Wert innerhalb der Schulen pro Kulturtyp wird so mit dem erwarteten Wert in Beziehung gesetzt und aufsummiert. Wenn die in den Schulen vorliegenden Kulturmittelwerte zu stark von den erwarteten Werten abweichen, wird die Nullhypothese (anhand der Prüfgröße χ^2 bei $\alpha=.05$ und $df=3$) verworfen und es gilt als belegt, dass sich die Kulturverteilung in der entsprechenden Schule signifikant von einer Gleichverteilung unterscheidet.

Anhand des χ^2 -Anpassungstest kann also festgehalten werden, ob es sich bei den Kulturverteilungen um bedeutsame Unterschiede oder um zufällige Schwankungen handelt, womit dem Originalverfahren eine wichtige Prüfgröße hinzugefügt wurde, die es erlaubt, gesicherte Aussagen zur vorherrschenden Kultur zu machen.

Anhand dieses Verfahrens werden jedoch eventuell auftretende Mischkulturen nicht eindeutig bestimmbar. Hierzu ist noch ein weiterer Schritt in der Auswertung bzw. ein elaborierteres Verfahren nötig, anhand dessen man nicht nur deutliche Dominanzkulturen kategorisieren, sondern verschiedene Kulturmuster klassifizieren kann.

Hierzu wird eine Latent-Class-Analyse (LCA) durchgeführt, welche im nächsten Abschnitt genauer beschrieben wird.

6.4 Grundprinzip & Einsatz der Latent-Class-Analyse (LCA)

Die Latent-Class-Analyse (LCA) dient der Identifizierung unterschiedlicher Klassen, die dem Antwortverhalten von Probanden zugrunde liegen. Erstmals beschrieben von Lazarsfeld (1950) und Green (1951) wurde sie von Lazarsfeld & Henry (1968) systematisch weiterentwickelt und eingesetzt. Die LCA ist ein statistisches Verfahren, das multivariate Zusammenhänge durch die Berücksichtigung latenter kategorialer Variablen aufzuklären versucht (Rost, 2006, S. 275; vgl. auch McCutcheon, 1987). Anhand einer LCA wird die Wahrscheinlichkeit ermittelt, mit der eine Person, aufgrund des von ihr gegebenen Antwortmusters auf ein Set von Items, einer bestimmten latenten, also nicht direkt beobachtbaren Klasse, angehört, wobei die Anzahl der in der Population vorhandenen Klassen anhand von Modellvergleichen erörtert werden muss (Gollwitzer, 2007, S. 305). Die Grundlage bildet somit das Antwortverhalten oder -muster verschiedener Personen auf eine Reihe von Testitems. Es wird angenommen, dass jede Person einer von mehreren nicht direkt beobachtbaren Gruppen (latent classes) angehört, die sich im spezifischen Antwortverhalten manifestieren. Dabei ist jedoch nicht bekannt, wie viele latente Gruppen in der Population vorliegen, wie viele Personen den einzelnen Klassen zugehören und welche Person zu welcher Subgruppe gehört (vgl. Gollwitzer, 2007, S.281). Eine LCA wird eingesetzt um genau diese Fragen zu klären. Dabei ist jedoch, aufgrund der Zugehörigkeit der LCA zur Item-Response-Theorie (vgl. Rasch, 1960/1980) zu beachten, dass die Zugehörigkeit einer Person zu einer Klasse probabilistisch und nicht deterministisch zu verstehen ist. Eine Person ist also mit einer mehr oder weniger großen Wahrscheinlichkeit und nicht mit absoluter Sicherheit einer latenten Klasse zugehörig. Das LCA-Modell schätzt die bedingte Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit für jede Person bzw. für ihr Antwortmuster sowie die relativen Klassengrößen, nach Formann (1978), mittels Maximum-Likelihood-Methode (vgl. Aldrich, 1997), so dass die finale Gruppenzugehörigkeit einzelner Personen mit einer maximalen Wahrscheinlichkeit der Realität entspricht. Einzig die Anzahl der latenten Klassen in der Stichprobe kann nicht modellimmanent geschätzt werden (Gollwitzer, 2007). Um die Komplexität des Modells zu verringern und die Interpretierbarkeit zu erhöhen, wird die Anzahl der Klassen im Vorfeld für gewöhnlich theoriebasiert festgesetzt (ebd.; Huang, 2005). Anhand verschiedener Modellgüteindizes kann schließlich getestet werden, ob die vorgesehene Klassenanzahl auf die Datenstruktur passt, indem man verschiedene Modelle hinsichtlich der Passungsindizes miteinander vergleicht. Mögliche Informationskriterien zur Bestimmung der Modellgüte sind das AIC (Akaike Information Criterion) und das BIC (Bayesian Information Criterion), wobei in der Prüfung der Modelle gilt: Je niedriger AIC und BIC, desto besser passt das Modell auf die Daten (Gollwitzer, 2007, S. 293). Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass das Modell interpretierbar und theoriegeleitet bleibt. Bei einer geringen Verbesserung der Indizes, die ledig-

lich zu einer höheren Klassenlösung führt in der keine neuen Muster, sondern nur noch Intensitätsunterschiede ausdifferenziert werden, sollte die Lösung mit den geringeren Klassen gewählt werden. Schließlich bleibt es neben den Berechnungen nötig, die verschiedenen Klassen hinsichtlich der Antwortprofile zu interpretieren. So kann auch ein Modell mit geringfügig größerem BIC präferiert werden, wenn es inhaltlich als überzeugender anzusehen ist (Alexandrowicz, 2008, S. 162). Die Anzahl der latenten Klassen sagt noch nichts darüber aus, ob sich die Klassen hinsichtlich der relevanten Merkmale unterscheiden, dies gilt es per Augenschein zu überprüfen (Gollwitzer, 2007, S. 292ff.). Zur Durchführung der Latent-Class-Analyse kann das 1998 von Muthén & Muthén entwickelte Statistikprogramm MPlus herangezogen werden.

Die Anwendung einer LCA empfiehlt sich besonders, wenn das Ziel der Analyse eine Klassifikation von Antwortmustern ist, bei der es sich nicht eignet, lediglich Summenwerte zu vergleichen, sondern das gesamte Antwortprofil von Interesse ist (ebd.; vgl. auch Backhaus et al., 2008, S.555). Nach Rost (2006) sollte eine LCA immer dann zur Clusterung eingesetzt werden, wenn eine Abhängigkeit der Indikatoren innerhalb der Population zu vermuten ist, man jedoch Gruppen bilden will, in denen stochastische Unabhängigkeit gilt. Dies wird anhand der LCA realisiert, da mit dem Schätzalgorithmus die Homogenität innerhalb der und die Heterogenität zwischen den Klassen maximiert wird (Reinecke & Tarnai, 2008, S. 14).

Somit ist die Auswertung der Kulturmuster anhand einer LCA in der vorliegenden Arbeit eine Möglichkeit, sowohl die durch den χ^2 -Test (vgl. Kap. 6.3) vernachlässigten Mischkulturen in abgrenzbaren Kulturklassen abzubilden, als auch den Besonderheiten des ipsativen Skalenformats (vgl. Kap. 6.2) zu begegnen. Zudem ist die Auswertung des OCAI(-SK) mit der geringen Anzahl von Variablen besonders für eine LCA geeignet, da wenige Items in der LCA grundsätzlich bessere Ergebnisse liefern als große Variablensets (Dean & Raftery, 2010, S. 27).

Aufgrund dessen wird die Bestimmung der Kulturtypen anhand einer LCA als weiteres und elaborierteres Auswertungsverfahren des OCAI(-SK) erprobt.

Im Folgenden werden, nach einer kurzen Beschreibung der Stichprobe, die Ergebnisse der vorgestellten Methoden zur Erfassung der Schulkultur anhand des OCAI-SK dargestellt, um die offenen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit

Fragestellung 2: *Ist es möglich, ein Instrument zu entwerfen, welches zu einer objektiven Erfassung von Schulkultur beiträgt?* und

Fragestellung 3: *Ist es möglich, eine Kulturtypisierung für Schulen aufzustellen, die zu weiteren Forschungszwecken als Hintergrundvariable genutzt werden kann?*

beantworten zu können.

7. Ergebnisse

7.1 Stichprobe

Die hier beschriebenen Daten wurden, wie bereits erläutert (vgl. Kap. 5.2.1 Projekthintergrund „Schulen im Team“, S. 73ff.), im Zusammenhang mit der Begleitforschung des Schulentwicklungsprojekts „Schulen im Team“ erhoben und sind somit als durch das Projekt vorselektierte, nicht zufällige Stichprobe zu verstehen. Innerhalb des Projektes wurden verschiedene Akteursgruppen befragt, die Daten zum OCAI-SK sind den jeweiligen Gesamtkollegien der teilnehmenden Schulen zu zwei Messzeitpunkten (2007 und 2009) vorgelegt worden.

Insgesamt belief sich die Rücklaufquote der Lehrerbefragung im Jahr 2007 auf 60,2% (N = 1316 bei 2200 angeschriebenen Lehrkräften), im Jahr 2009 sank die Rücklaufquote auf 46,5% (N = 1022).

Insgesamt konnten im ersten Erhebungsjahr 1058 und zum zweiten Messzeitpunkt 773 Kulturfragebögen ausgewertet werden, womit die Rücklaufquote der Kulturbögen innerhalb des gesamten Rücklaufs bei 80,4% (2007) bzw. 75,6% (2009) liegt. Aus den Kulturberechnungen ausgeschlossen wurden solche Bögen, die nur unvollständige Angaben im OCAI-SK oder falsche Summen im ipsativen Verfahren aufwiesen. Es war jedoch möglich, zu jeder Schule Kulturbögen zu erhalten, so dass sich alle 40 Kulturprofile der teilnehmenden Schulen abbilden lassen. Die teilnehmenden Schulen decken alle in Nordrhein-Westfalen möglichen Schulformen (mit Ausnahme der generell im Projekt nicht teilnehmenden Berufskollegs) ab, wobei sich jedoch der Großteil der Projektschulen aus Gymnasien und Gesamtschulen zusammensetzt (vgl. Abbildung 7).

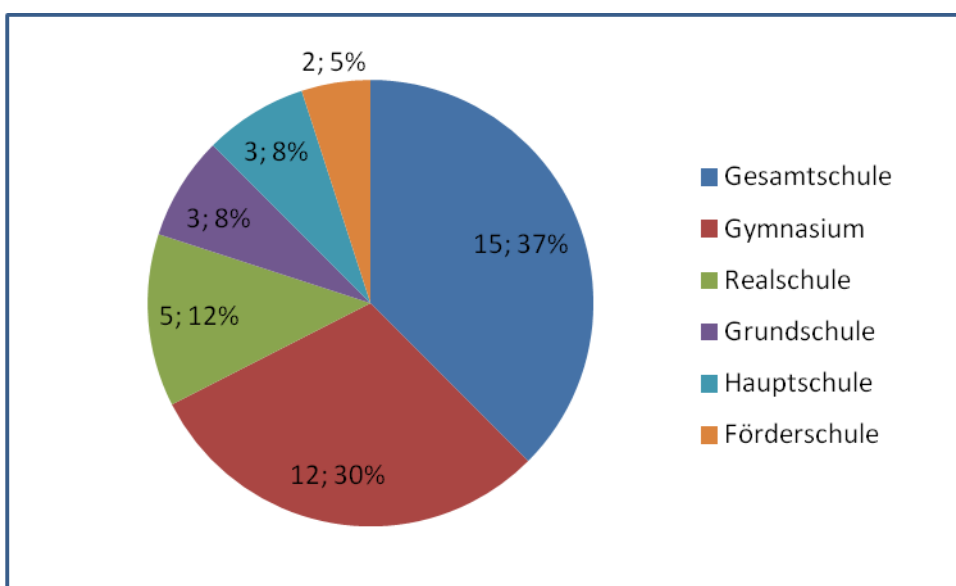


Abbildung 7: teilnehmende Schulformen (absolute Zahl; Prozent)

Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Größe der Systeme beziehen sich die Angaben zur Kultur der entsprechenden Schule auf unterschiedliche Grundgesamtheiten. Um die Anonymität der teilnehmenden Schulen zu wahren, wird an dieser Stelle keine Aufschlüsselung der Rückläufe nach Schulnummer und Schultyp gegeben, da sonst Rückschlüsse auf die jeweiligen Schulen möglich wären. Die Rücklaufquoten der Einzelschulen liegen, bei Systemgrößen von 10 bis 105 Lehrkräften, für das Jahr 2007 zwischen 25% und 100%; für das Jahr 2009 zwischen 14% und 91%.

Die Überprüfung der Kulturskalen (vgl. Kap. 7.2) hinsichtlich ihrer Reliabilität wird ohne Schulbezug über den gesamten Datensatz des jeweiligen Jahres vorgenommen (2007: N=1058; 2009: N=773). Alle weiteren Berechnungen (χ^2 ; LCA) werden hingegen auf Schulebene aggregiert betrachtet, da hierbei die über die Mitarbeiter des Systems generierte Gesamtkultur der Organisation von Bedeutung ist, wodurch sich eine aggregierte Grundgesamtheit von N=40 ergibt.

7.2 Reliabilität OCAI-SK (Kulturskalen)

Zunächst wurden die Skalen des auf Schulkultur angepassten OCAI (Version OCAI-SK) überprüft, um die Reliabilität des Instrumentes in der neuen Version abzusichern. In der folgenden Tabelle 8 sind die Kennwerte der Skalen für beide Erhebungszeitpunkte abgebildet. Jeweils zum Vergleich dazu wird pro Skala das Cronbachs alpha (α) der Originaluntersuchung von Quinn & Spreitzer (1991) mit angegeben, um die Güte der Skalen im Vergleich zum Originalinstrument betrachten zu können.

Tabelle 8: Skalenkennwerte OCAI-SK (2007; 2009)

Kulturskala	Erhebung	M	SD	α	Var	n
Clan (A)	2007	28,51	11,61	.84	55,87	1058
	2009	29,27	11,77	.84	55,97	773
Vergleich	Original			.74		
Adhoc (B)	2007	23,38	8,46	.77	46,95	1058
	2009	23,19	8,43	.78	47,59	773
Vergleich	Original			.79		
Markt (C)	2007	22,33	9,29	.76	47,54	1058
	2009	22,69	9,75	.77	48,59	773
Vergleich	Original			.71		
Hierarchie (D)	2007	25,77	10,96	.80	50,06	1058
	2009	24,86	11,19	.82	52,62	773
Vergleich	Original			.73		

Legende: M = Mittelwert SD = Standardabweichung α = Cronbachs Alpha Var = Aufgeklärte Varianz in %

Somit kann anhand der Skalenwerte von einer reliablen Messung der Zieldimensionen (der Kulturen) ausgegangen werden, da Cronbachs alpha für alle vier Kulturskalen den zur Güte als kritisch festgelegten Wert von $\alpha=.70$ (Spector, 1992, S. 32) zu beiden Messzeitpunkten überschreitet. Es wird sogar deutlich, dass die adaptierte Version in drei von vier Fällen, mit Ausnahme der Skala zur Adhoc-Kultur, die Reliabilität der Originalskalen übersteigt⁷. So kann festgehalten werden, dass mit der Adaption des OCAI (Cameron & Quinn, 2006), dem OCAI-SK, ein reliables Instrument vorliegt, welches zur Erfassung von Schulkultur im deutschsprachigen Raum herangezogen werden kann.

Desweiteren ist zum sinnvollen Einsatz jedoch wichtig herauszufinden, ob das OCAI-SK in der Lage ist, verschiedene Kulturtypen zu differenzieren. Hierzu müssen die Kulturergebnisse der Einzelschulen betrachtet werden, wobei der Chi²-Anpassungstest eingesetzt wird, um signifikant von einer Gleichverteilung abweichende Kulturmuster zu identifizieren. Die Ergebnisse dieser Auswertungen werden im nächsten Kapitel detailliert dargestellt.

7.3 Kulturmuster des OCAI-SK (Chi²-Anpassung)

Da sich anhand der Skalenprüfung herausgestellt hat, dass das OCAI-SK ein reliables Instrument zur Erfassung der Schulkultur darstellt, kann nun im nächsten Schritt betrachtet werden, welche Kulturmuster anhand des OCAI-SK an den einzelnen Schulen abgebildet werden. Da die Kulturmuster der teilnehmenden Schulen zu zwei Messzeitpunkten vorliegen, können zudem Vergleiche angestellt werden, inwiefern das Instrument nach 2 Jahren dieselben Kulturmuster erfasst. Zunächst werden die Ergebnisse aus den beiden Erhebungen getrennt voneinander dargestellt, um dann im Anschluss miteinander in Bezug gesetzt zu werden.

7.3.1 Kulturmuster OCAI-SK 2007

Im Jahr 2007 konnten, wie bereits beschrieben, 1058 Fragebögen zur vorherrschenden Schulkultur ausgewertet werden (N=1058), die zur Auswertung des OCAI-SK auf Schulebene aggregiert und in 40 Kulturmustern dargestellt wurden. Hierbei wird jedoch, abweichend von der Auswertung nach Cameron & Quinn (2006), besonderes Augenmerk auf signifikante Muster gelegt und davon Abstand genommen, nur die Kultur mit dem höchsten Wert als vorherrschend anzuerkennen. Um nachweisen zu können, welche Kulturmuster sich signifikant von einer Gleichverteilung (25 Punkte pro Kultur) unterscheiden, wurde ein Chi²-Anpassungstest gerechnet. Die Ergebnisse aller Kulturmuster sind in der folgenden Tabelle 9 (S. 85f.) dargestellt.

⁷ die vollständigen Itemkennwerte des OCAI-SK sind im Anhang der vorliegenden Arbeit aufgelistet.

Tabelle 9: Kulturmuster OCAI-SK 2007

Schule	n	Clan (A)	Ad hoc (B)	Markt (C)	Hierarchie (D)	Chi ²	Sign.
1	7	23,1	21,55	25,95	29,4	1,43	ns
2	11	31,74	32,20	17,88	18,18	7,78	ts
3	66	22,76	18,26	24,95	34,03	5,28	ns
4	36	26,19	23,35	23,74	26,73	0,35	ns
5	19	44,87	23,68	13,29	18,16	23,22	***
6	13	23,14	20,45	18,46	37,95	9,39	*
7	38	24,62	25,93	24,05	25,39	0,08	ns
8	36	37,36	25,76	18,01	18,87	9,59	*
9	48	31,8	27,05	20,02	21,14	3,61	ns
10	28	23,2	20,29	23,45	33,07	3,72	ns
11	34	38,05	29,14	15,17	17,63	13,54	**
12	18	27,53	23,65	20,68	28,15	1,47	ns
13	39	21,98	19,68	28,58	29,76	2,92	ns
14	29	24,05	21,87	25,17	28,91	1,04	ns
15	21	31,31	25,44	16,55	26,71	4,57	ns
16	18	16,62	15,63	33,86	33,89	12,62	**
17	9	38,89	22,96	12,04	26,11	14,65	**
18	15	30,89	20,00	16,94	32,17	7,04	ts
19	10	28,42	18,58	15,67	37,33	11,68	**
20	25	33,7	33,47	15,87	16,97	11,81	**
21	3	33,11	24,89	25,06	16,94	5,23	ns
22	41	29,59	30,61	19,91	19,89	4,18	ns
23	4	49,38	20,42	13,54	16,67	32,64	***
24	38	29,14	22,63	21,34	26,89	1,59	ns
25	47	33,23	27,84	16,45	22,48	6,21	ns
26	36	32,41	25,74	19,85	22	3,64	ns
27	33	28,06	29,07	23,81	19,07	2,50	ns
28	26	22,76	23,33	28,81	25,1	0,89	ns
29	17	41,52	15,59	16,47	26,42	17,45	***
30	26	28,96	21,54	25,63	23,87	1,17	ns
31	33	22,6	20,51	28,43	28,46	1,99	ns
32	46	32,99	20	18,86	28,15	5,46	ns

Sign.: Signifikanz Chi²_(3;95%); ns = nicht signifikant, ts = tendenziell signifikant (p≤.10), *=p≤.05, **=p≤.01, ***=p≤.001

Fortsetzung Tabelle 9: Kulturmuster OCAI-SK 2007

Schule	n	Clan (A)	Ad hoc (B)	Markt (C)	Hierarchie (D)	Chi ²	Sign.
33	37	23,29	23,67	28,9	24,14	0,83	ns
34	27	24,48	22,1	25,37	28,06	0,73	ns
35	13	21,18	22,29	28,42	28,1	1,73	ns
36	29	20,89	20,03	29,59	29,48	3,31	ns
37	18	21,39	19,81	30,14	28,66	3,19	ns
38	22	17,61	17,46	31,78	33,14	8,95	*
39	14	40,95	27,26	15,06	16,73	17,07	***
40	28	36,67	20,42	17,95	24,97	8,27	*

Sign.: Signifikanz Chi²_(3,95%); ns = nicht signifikant, ts = tendenziell signifikant (p≤.10), *=p≤.05, **=p≤.01, ***=p≤.001

Anhand dieser Auswertungen lässt sich festhalten, dass mit dem OCAI-SK verschiedene Kulturmuster abgebildet werden können, die sich zudem an 13 der teilnehmenden Schulen (mitunter hoch und höchst) signifikant von einer Gleichverteilung der vier Kulturtypen unterscheiden. An zwei weiteren Schulen (Nr. 2 und Nr. 18) ist die Verteilung zudem tendenziell signifikant von einer Gleichverteilung zu unterscheiden. Anhand des Chi²-Anpassungstests lassen sich bessere Aussagen über die Verteilungen der Kulturmuster treffen als allein durch die Bestimmung der höchsten Ausprägung, wie von Cameron & Quinn (2006) vorgeschlagen. Die Signifikanz des Chi²-Tests gibt einen weiteren wichtigen Hinweis zur Interpretation der vorhandenen Kulturmuster.

Zum besseren Verständnis der Schulkulturen werden im Folgenden die verschiedenen vorliegenden Muster jeweils anhand einer Beispielschule visualisiert. Neben den gleichverteilten Mustern werden hierbei Muster klar dominierender Einzelkulturen (Clan- sowie Hierarchiekultur), aber auch Mischkulturen deutlich, die sich nicht eindeutig zu einer Kultur zuordnen lassen.

7.3.1.1 gleichverteilte Kulturmuster

25 der teilnehmenden Schulen weisen nach dem χ^2 -Anpassungstest kein von einer Gleichverteilung signifikant verschiedenes Kulturmuster auf. Zu diesen Schulen gehören die Nummern: 1, 3, 4, 7, 9, 10, 12-15, 21, 22, 24-28 und 30-37 (vgl. Tabelle 9). Beispielhaft ist in der folgenden Abbildung 8 das Kulturmuster der Schule Nr. 12 dargestellt.

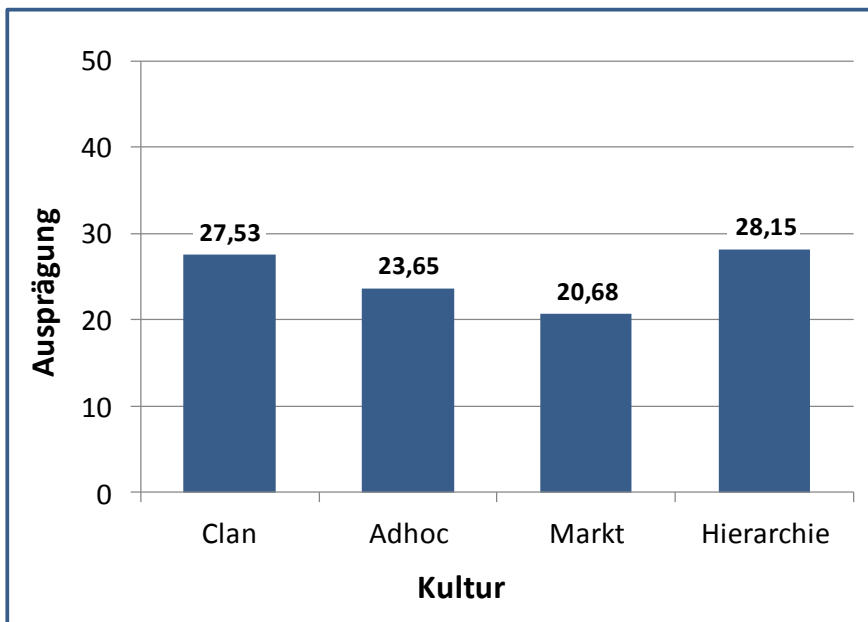


Abbildung 8: gleichverteiltes Kulturmuster (Schule Nr. 12)

Generell lassen sich bei den als gleichverteilt anzunehmenden Kulturmustern jeweils leichte Tendenzen zu einer oder mehreren Kulturen erkennen. Diese leichten Tendenzen, wie im Fall der Schule Nr. 12 hinsichtlich einer Hierarchie- oder Clankultur erkennbar, können jedoch anhand des χ^2 -Anpassungstests nicht als statistisch signifikant angesehen werden.

7.3.1.2 dominante Einzelkulturen

Neben den gleichverteilten Kulturmustern lassen sich auch Kulturmuster ausmachen, in denen ein Kulturtyp als dominant herausgestellt wird. Ein solches dominante Einzelkulturmuster liegt in 7 Schulen vor (Schulnummern: 5, 6, 17, 23, 29, 39 und 40; vgl. Tabelle 9). Hierbei zeigt sich jedoch, dass es sich bei deutlich hervorgehobenen Einzelkulturen bei den befragten Schulen ausschließlich um eine Clan- oder eine Hierarchiekultur handelt. Die eigene Schule wird von keinem der teilnehmenden Kollegien als reine Adhoc- oder Marktkultur beschrieben. Abbildung 9 (S. 88) zeigt beispielhaft eine deutliche Clan- (Schule Nr. 23) und die Hierarchiekultur (Schule Nr. 6).

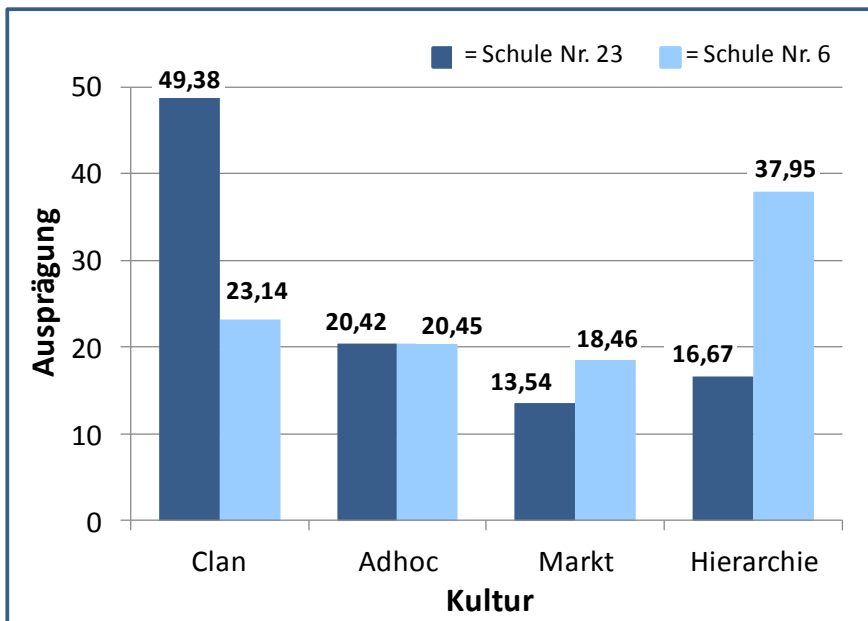


Abbildung 9: dominante Kulturen

7.3.1.3 Mischkulturen

Abgesehen von den Kulturmustern, die eine dominante Kultur herausstellen, können zudem Mischkulturen ausgemacht werden. Hierbei werden solche Kulturmuster beschrieben, die entweder zwei annähernd gleichstarke Dominanzkulturen aufweisen, oder solche, bei denen sich die Zweitstärkste Kultur zwar der ersten unterordnet, sich jedoch deutlich von den zwei anderen Kulturen abhebt. Hierbei sind folgende Kombinationen auszumachen (vgl. Tabelle 9): Clan- & Adhokultur (Schulnummern: 2, 8, 11 und 20), Clan- & Hierarchiekultur (Schulnummern: 18 und 19) sowie Markt- und Hierarchiekultur (Schulnummern: 16 und 38).

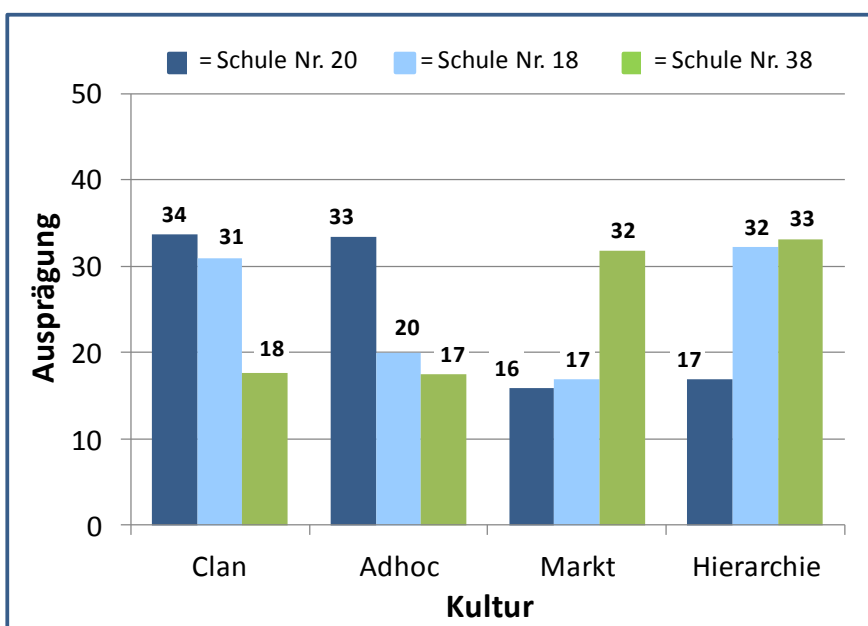


Abbildung 10: Mischkulturen

Zu jeder Mischkultur ist ein Beispiel in Abbildung 10 dargestellt⁸. Interessant ist hierbei, dass ausschließlich solche Mischkulturen signifikant werden, die sich im Rahmenmodell der konkurrierenden Werte eine Ausprägung auf den grundlegenden Dimensionen (Fokus der Organisation & Strukturpräferenz der Organisation; vgl. Abbildung 4, S.44) teilen. Die laut Modell unmöglichen Kombinationen Clan- & Markt- sowie Hierarchie & Adhoc-Kultur kommen auch in den empirischen Daten nicht vor.

7.3.2 Replikation der Kulturmuster (OCAI-SK 2009)

Im Jahr 2009 konnten zur erneuten Erhebung der Schulkulturen 773 Fragebögen zur vorherrschenden Schulkultur ausgewertet werden (N=773), um zu überprüfen, ob sich die gefundenen Kulturmuster aus der ersten Erhebung replizieren lassen. Hierbei werden die Kulturmuster, aufgrund der oben beschriebenen Schwierigkeiten mit korrelativen Berechnungen ipsativer Skalen, noch einmal für jede Schule einzeln und unabhängig von den Ergebnissen aus 2007 ausgewertet. Die in 2009 erhobenen Muster werden in diesem Kapitel dargestellt und im Anschluss mit der Erhebung aus 2007 verglichen. Die Auswertung aus dem Jahr 2009 folgt denselben Prinzipien wie die Auswertung zuvor: Die Daten des OCAI-SK werden auf Schulebene aggregiert und in 40 Kulturmustern dargestellt, welche mit einem Chi²-Anpassungstest hinsichtlich ihrer Verteilung geprüft werden. Die Ergebnisse aller Muster 2009 sind in der folgenden Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Kulturmuster OCAI-SK 2009

Schule	n	Clan (A)	Ad hoc (B)	Markt (C)	Hierarchie (D)	Chi ²	Sign.
1	8	31,04	19,58	21,77	27,6	3,32	ns
2	6	35,69	30,83	13,89	19,58	12,04	**
3	64	24,92	18,48	24,42	32,17	3,77	ns
4	27	22,01	20,8	27,90	29,29	2,14	ns
5	6	40,28	23,47	12,92	23,33	15,38	**
6	7	25	19,05	18,45	37,5	9,38	*
7	25	27,55	28,68	22,49	21,29	1,60	ns
8	25	34,72	29,19	19,27	16,82	8,47	*
9	10	30,83	27,00	21,08	21,08	2,75	ns
10	15	26,56	18,83	24,17	30,44	2,83	ns

Sign.: Signifikanz Chi²_(3,95%); ns = nicht signifikant, ts = tendenziell signifikant (p≤.10), *=p≤.05, **=p≤.01, ***=p≤.001

⁸ Um die Abbildung lesbar zu halten, wurde in der Darstellung auf die Nachkommastellen der Kulturausprägungen verzichtet und auf die ganze Zahl gerundet. Die genauen Werte der einzelnen Ausprägungen können aus Tabelle 9 (S.85f.) entnommen werden.

Fortsetzung Tabelle 10: Kulturmuster OCAI-SK 2009

Schule	n	Clan (A)	Ad hoc (B)	Markt (C)	Hierarchie (D)	Chi ²	Sign.
11	8	33,58	27,4	21,73	17,29	5,98	ns
12	28	24,38	22,41	23,87	29,35	1,09	ns
13	30	20,88	24,14	28,58	26,4	1,30	ns
14	49	28,11	24,86	24,41	22,61	0,63	ns
15	18	34,77	25,28	16,81	23,15	6,64	ts
16	15	26,97	21,59	28,39	23,06	1,23	ns
17	6	35,97	26,39	16,81	20,83	8,27	*
18	8	39,69	21,15	15,73	23,44	12,76	**
19	8	36,56	20,73	13,23	29,48	12,42	**
20	19	39,81	34,32	11,94	13,93	23,97	***
21	12	40	22,85	17,64	19,51	12,56	**
22	22	25,72	22,46	28,64	23,18	0,94	ns
23	5	45,17	21,17	14,17	19,5	22,76	***
24	17	30,22	23,09	20,47	26,23	2,12	ns
25	17	35,54	25,59	16,96	21,91	7,43	ts
26	27	35,85	25,68	18,52	19,95	7,43	ts
27	19	31,32	30,14	21,89	16,64	5,84	ns
28	24	26,08	25,42	27,01	21,49	0,71	ns
29	17	35,74	24,26	16,32	23,68	7,72	ts
30	14	23,21	21,85	25	29,94	1,50	ns
31	24	25,69	20,93	27,28	26,09	0,94	ns
32	35	34,38	17,74	18,24	29,64	8,32	*
33	30	25,22	23,92	27,25	23,61	0,33	ns
34	23	24,13	19,53	24,86	31,49	2,91	ns
35	11	22,44	23,42	28,41	25,73	0,85	ns
36	23	23,8	20,72	25,29	30,18	1,87	ns
37	15	37,17	22,44	16,17	24,22	9,33	*
38	19	18,03	18,07	34,3	29,61	8,17	*
39	13	33,27	24,49	24,17	18,08	4,69	ns
40	24	39,83	22,12	17,88	20,17	12,09	**

Sign.: Signifikanz Chi²_(3,95%); ns = nicht signifikant, ts = tendenziell signifikant (p≤.10), *=p≤.05, **=p≤.01, ***=p≤.001

Anhand der Auswertungen für 2009 lässt sich festhalten, dass mit dem OCAI-SK auch in der Wiederholungsmessung verschiedene Kulturmuster abgebildet werden können.

Hierbei lassen sich in 2009 an 14 der teilnehmenden Schulen Kulturen feststellen, die sich (mitunter hoch und höchst) signifikant von einer Gleichverteilung der vier Kulturtypen unterscheiden. An vier weiteren Schulen (Schulnummern 15, 25, 26 und 29) ist die Verteilung in 2009 tendenziell signifikant von einer Gleichverteilung zu unterscheiden.

Hinsichtlich der Verteilung der Kulturmuster im Jahr 2009 lässt sich zudem festhalten, dass sich insgesamt genau solche Muster abbilden lassen wie im Jahr 2007. Es zeigen sich nur für Clan- und Hierarchiekultur dominante Einzelkulturmuster und desweiteren eben solche Mischkulturen, die nur die Kombinationen Clan- & Adhoc-Kultur, Clan- & Hierarchiekultur sowie Markt- & Hierarchiekultur beinhalten. Zudem sind auch in 2009 Muster vorhanden, die sich nicht signifikant von einer Gleichverteilung der Kulturtypen unterscheiden.

Bezüglich der signifikant gewordenen Ergebnisse zeigen sich in den χ^2 -Werten leichte Verschiebungen an verschiedenen Schulen im Jahr 2009, die jedoch in den meisten Fällen trotzdem tendenziell dieselben Kulturmuster aufweisen. Um diese Entwicklungen besser darstellen zu können, werden die Ergebnisse aus 2009 nicht noch einmal einzeln visualisiert, sondern direkt zu den Mustern aus dem Jahr 2007 in Bezug gesetzt. Ein direkter Vergleich der Kulturmuster an den Schulen gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Kulturen der Einzelschulen über die Zeit reliabel erfasst wurden.

Hierzu werden die Muster in der folgenden Tabelle (S. 92f.) für beide Jahre nebeneinander abgebildet. Neben der Signifikanz des χ^2 -Anpassungstests für das Muster jedes Jahres wird zudem aufgeführt, inwiefern sich die Kulturmuster aus 2007 und 2009 vergleichen lassen. Zur besseren Darstellung der Kulturen werden hierbei nach Signifikanz gleiche Kulturmuster grün hervorgehoben. Muster, die zwar tendenziell gleich sind, jedoch nur in einem Jahr signifikant geworden sind, werden gelb hinterlegt. Im Jahresvergleich grundsätzlich verschiedene Kulturmuster hingegen werden grau markiert. Schulen, die in beiden Jahren kein signifikantes Kulturmuster aufweisen (dies betrifft 19 Schulen; Nummern: 1, 3, 4, 7, 9, 10, 12-14, 22, 24, 27, 28, 30, 31 und 33-36), werden nicht weiter angeführt, können jedoch zu den Schulen gezählt werden, die ihr Kulturmuster im Jahr 2009 repliziert haben.

Tabelle 11: Vergleich der Kulturmuster OCAI-SK 2007/2009

Schule	Jahr	Clan (A)	Ad hoc (B)	Markt (C)	Hierarch. (D)	Sign.	Kulturmuster
2	2007	31,74	32,2	17,88	18,18	ts	tendenziell gleich signifikant in 2009
	2009	35,69	30,83	13,89	19,58	**	
5	2007	44,87	23,68	13,29	18,16	***	gleich
	2009	40,28	23,47	12,92	23,33	**	
6	2007	23,14	20,45	18,46	37,95	*	gleich
	2009	25,00	19,05	18,45	37,5	*	
8	2007	37,36	25,76	18,01	18,87	*	gleich
	2009	34,72	29,19	19,27	16,82	*	
11	2007	38,05	29,14	15,17	17,63	**	tendenziell gleich nicht sign. in 2009
	2009	33,58	27,4	21,73	17,29	ns	
15	2007	31,31	25,44	16,55	26,71	ns	tendenziell gleich tend. Signifikanz 2009
	2009	34,77	25,28	16,81	23,15	ts	
16	2007	16,62	15,63	33,86	33,89	**	verschieden
	2009	26,97	21,59	28,39	23,06	ns	
17	2007	38,89	22,96	12,04	26,11	**	gleich
	2009	35,97	26,39	16,81	20,83	*	
18	2007	30,89	20,00	16,94	32,17	ts	tendenziell gleich Ausbau Clankultur
	2009	39,69	21,15	15,73	23,44	**	
19	2007	28,42	18,58	15,67	37,33	**	tendenziell gleich; Schwerpunkt Mischkul- tur vertauscht
	2009	36,56	20,73	13,23	29,48	**	
20	2007	33,7	33,47	15,87	16,97	**	gleich
	2009	39,81	34,32	11,94	13,93	***	
21	2007	33,11	24,89	25,06	16,94	ns	tendenziell gleich signifikant in 2009
	2009	40	22,85	17,64	19,51	**	
23	2007	49,38	20,42	13,54	16,67	***	gleich
	2009	45,17	21,17	14,17	19,5	***	
25	2007	33,23	27,84	16,45	22,48	ns	tendenziell gleich tend. Signifikanz 2009
	2009	35,54	25,59	16,96	21,91	ts	
26	2007	32,41	25,74	19,85	22,00	ns	tendenziell gleich tend. Signifikanz 2009
	2009	35,85	25,68	18,52	19,95	ts	

Sign.: Signifikanz $\chi^2_{(3,95\%)}$; ns = nicht signifikant, ts = tendenziell signifikant ($p \leq 0,10$), *= $p \leq 0,05$, **= $p \leq 0,01$, ***= $p \leq 0,001$

grün: gleiche Dominanzkulturen; gelb: tendenziell gleiches Muster; grau: unterschiedliche Kulturmuster

Fortsetzung Tabelle 11: Vergleich der Kulturmuster OCAI-SK 2007/2009

Schule	Jahr	Clan (A)	Ad hoc (B)	Markt (C)	Hierarch. (D)	Sign.	Kulturmuster
29	2007	41,52	15,59	16,47	26,42	***	tendenziell gleich tend. Signifikanz 2009
	2009	35,74	24,26	16,32	23,68	ts	
32	2007	32,99	20	18,86	28,15	ns	tendenziell gleich signifikant in 2009
	2009	34,38	17,74	18,24	29,64	*	
37	2007	21,39	19,81	30,14	28,66	ns	verschieden
	2009	37,17	22,44	16,17	24,22	*	
38	2007	17,61	17,46	31,78	33,14	*	gleich
	2009	18,03	18,07	34,3	29,61	*	
39	2007	40,95	27,26	15,06	16,73	***	tendenziell gleich nicht sign. in 2009
	2009	33,27	24,49	24,17	18,08	ns	
40	2007	36,67	20,42	17,95	24,97	*	gleich
	2009	39,83	22,12	17,88	20,17	**	

Sign.: Signifikanz $\chi^2_{(3,95\%)}$; ns = nicht signifikant, ts = tendenziell signifikant ($p \leq .10$), *= $p \leq .05$, **= $p \leq .01$, ***= $p \leq .001$
grün: gleiche Dominanzkulturen; gelb: tendenziell gleiches Muster; grau: unterschiedliche Kulturmuster

Dieser Auswertung zufolge kann das vorherrschende Kulturmuster in der Wiederholungsmessung nur bei 2 von 40 Schulen nicht repliziert werden. 27 Schulen replizieren ihr Kulturmuster genau und weitere 11 Schulen weisen in beiden Erhebungen ein tendenziell gleiches Muster auf, welches sich jedoch nur zu einem der beiden Messzeitpunkte als signifikant erweist.

Das OCAI-SK kann folglich als ein Instrument angesehen werden, dass die zugrunde liegende Kultur prinzipiell zu erfassen vermag. Vor allem für Forschungszusammenhänge, in die verschiedene Schulen und Schulformen eingebunden sind, kann diese Erfassung der vorherrschenden Kultur als Hintergrundvariable eingesetzt werden, anhand derer man eine erste Kategorisierung der Schulen vornehmen kann.

Für die vorliegenden Daten der „Schulen im Team“-Schulen kann festgehalten werden, dass nach diesem Verfahren ein großer Anteil der Schulen der Clankultur zugeordnet würde. Desweiteren können Schulen identifiziert werden, die eine Mischkultur aus Clan- & Adhoc-Kultur aufweisen, jeweils eine Schule wird als hierarchiedominiert oder mit hierarchischer Mischkultur (Clan- & Hierarchiekultur sowie Markt- & Hierarchiekultur) anerkannt. Bei 2 Schulen hat sich das Muster in der Wiederholungsmessung nicht repliziert.

47,5% der teilnehmenden Schulen weisen nach dem χ^2 -Anpassungstest keine signifikante Kulturausprägung auf. Die Zuordnung dieser Schulen als gleichverteilt kulturbestimmt kann ebenfalls

als Kategorie genutzt werden, allerdings stellt diese Kategorie keinen zufriedenstellenden Abschluss der Kulturerhebung dar.

Dies bleibt an dieser Stelle kritisch anzumerken. Ebenso wie die Tatsache, dass die Einordnung der Kulturen anhand des χ^2 -Verfahrens auch bei signifikanten Ergebnissen mitunter schwierig bleibt. In manchen Fällen, wie z.B. bei den Schulen Nr. 5 & 6, wo eine eindeutig dominante Kultur vorliegt, gibt es anhand des χ^2 -Verfahrens keinen Zweifel an der Zuordnung der Kultur. Weniger deutlich sind jedoch Ergebnisse, in denen es eine zweite starke Kultur (z.B. Schule Nr. 8) gibt. Ab wann eine Kultur als Mischkultur bezeichnet werden sollte, kann in diesem Verfahren nicht anhand fester Signifikanzkriterien festgemacht werden. Hier muss per Augenschein durch den Forschenden geprüft werden, ab wann eine Kultur als Mischkultur benannt wird und inwieweit die zweitstärkste Kultur in die Bestimmung mit einfließen sollte. Zudem können die Kulturmuster, die insgesamt gesehen keine signifikante Kultur ergeben, nur unzufrieden stellend in weitere Überlegungen zum kulturellen Hintergrund der Schulen mit einbezogen werden.

Um deutlichere, kategorial nutzbare Ergebnisse der Kulturzuordnung zu bekommen, wird als weiteres, elaborierteres Verfahren der Auswertung eine Latent-Class-Analyse eingesetzt, denn diese empfiehlt sich besonders, wenn das Ziel der Datenbetrachtung eine Klassifikation von Antwortmustern ist, bei der das gesamte Antwortprofil von Interesse ist (Gollwitzer, 2007, S. 292ff.; vgl. auch Backhaus et al., 2008, S.555). Es werden also nicht mehr die reinen Summenwerte der einzelnen Kulturen betrachtet, sondern die Antwortprofile über alle sechs Items. Die LCA erstellt auf diese Weise klare Profile, anhand derer sich die vorherrschenden Schulkulturen eindeutig zu jeweils einer Klasse zuordnen lassen und greift die Antwortverteilung auf alle sechs Effizienzkriterien noch einmal gesondert auf. So werden auch die replizierten Gleichverteilungskulturen deutlich zu einer Klasse zugeordnet.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der LCA mitsamt der entsprechenden Profilklassifikation nach den verschiedenen Kulturen detailliert dargestellt.

Zur Durchführung der Latent-Class-Analyse wurde in der vorliegenden Arbeit die Version 4.0 des von Muthén & Muthén (1998) entwickelten Statistikprogramms MPlus herangezogen.

7.4 Kulturprofile des OCAI-SK (LCA-Klassifikation)

Die Latent-Class-Analyse (LCA) dient, wie bereits beschrieben (vgl. Kap.6.4 Grundprinzip & Einsatz der Latent-Class-Analyse (LCA); S. 80ff.), der Identifizierung unterschiedlicher Klassen, die dem Antwortverhalten von Probanden zugrunde liegen und stellt somit ein statistisches Verfahren dar, das multivariate Zusammenhänge durch die Berücksichtigung latenter kategorialer Variablen aufzuklären versucht (Rost, 2006, S. 275; vgl. auch McCutcheon, 1987). Einen besonderen Vorteil stellt dabei die Möglichkeit dar, voneinander abhängige Indikatoren innerhalb der Population in stochastisch unabhängigen Gruppen abzubilden (Rost, 2006), die anhand einer LCA getroffenen kategorialen Zuordnungen maximieren die Unterschiede der Probanden zwischen den Klassen und sorgen innerhalb dieser für eine minimale Heterogenität.

Somit liefert die Auswertung der Kulturmuster anhand einer LCA eine Möglichkeit, kategoriale nutzbare Hintergrundinformationen über die vorherrschende Schulkultur zu gewinnen und so auch die schwierig festzulegenden Mischkulturen sowie die gleichverteilten Summenmuster in abgrenzbaren Kulturklassen abzubilden. Zudem wird sie den besonderen Eigenschaften des ipsativen Skalenformats hinsichtlich der voneinander abhängigen Antwortmöglichkeiten gerecht.

Zur Abbildung der Schulkulturprofile werden die Daten des OCAI-SK auf Schulebene aggregiert (N=40) und in dieser Form mittels der LCA analysiert. Zunächst werden, wie bereits in den Ausführungen zum χ^2 -Anpassungstest, die Ergebnisse der Kulturprofile für den ersten Messzeitpunkt (2007) dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Ergebnisreplikation aus dem Jahr 2009 mitsamt einem entsprechenden Jahresvergleich.

7.4.1 Kulturprofile des OCAI-SK 2007

Zur Durchführung der Latent-Class-Analyse gilt es zunächst, die gewünschte Anzahl der Klassen festzulegen, anhand derer sich die Profile aufspannen sollen. Hierbei wurde theoriegeleitet eine mögliche Anzahl von 4 Klassen gewählt, die für die Interpretation der Daten beibehalten wurde. Die 4-Klassen-Lösung wurde gewählt, da sich zum einen die Modellfitwerte für größere Klassenlösungen nur noch geringfügig besser darstellen (an die Stichprobengröße angepasster BIC für 4-Klassen-Lösung = 5638.6; für 5-Klassen-Lösung = 5549.6) und zudem keine neuen Profilverläufe, sondern nur parallelisierte Ausdifferenzierungen der vorhandenen Klassen abbilden. In einem solchen Fall kann auch ein Modell mit geringfügig schlechterem BIC gewählt werden, weil es inhaltlich als überzeugender anzusehen ist (Alexandrowicz, 2008, S. 162; vgl. auch Gollwitzer, 2007). Die 4-Klassen-Lösung bietet hier das Maximum an inhaltlicher Interpretation. Die entsprechenden Profilverläufe der vier Klassen werden in der folgenden Abbildung 11 (S. 96) dargestellt.

Hierbei werden alle Items abgebildet. Zur besseren Übersicht werden diese nicht, wie im Fragebogen, nach den jeweiligen Effektivitätskriterien, sondern bereits nach den vier Kulturen des Rahmenmodells konkurrierender Werte sortiert dargestellt.

Die Abbildung enthält folglich von links nach rechts die Informationen: Mittelwerte Kultur A (Clan) der Items 1-6, Mittelwerte Kultur B (Adhoc) der Items 1-6, Mittelwerte Kultur C (Markt) der Items 1-6 & Mittelwerte Kultur D (Hierarchie) der Items 1-6.

Hierbei stehen die Items 1-6 jeweils für die entsprechenden Effektivitätskriterien von Organisationen, wie sie in den sechs Blöcken des Fragebogens (vgl. Tabelle 6, S. 69f.) abgebildet sind:

A-D 1) Wesentliche Merkmale der Schule

A-D 2) Führung der Schule

A-D 3) Personalmanagement

A-D 4) „Bindungskraft“

A-D 5) Strategische Ausrichtung

A-D 6) Erfolgskriterien

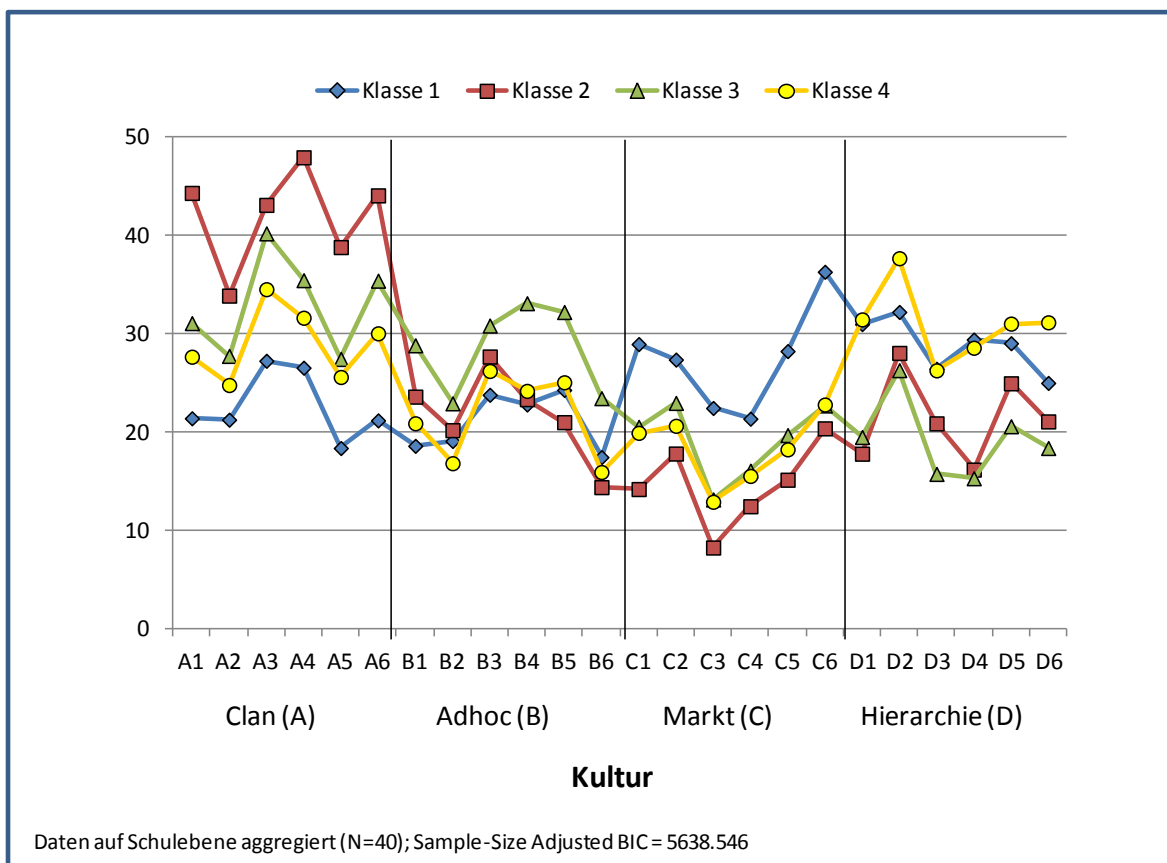


Abbildung 11: Kulturprofile OCAI-SK 2007

Anhand der dargestellten Profile werden die Unterschiede der vier Kulturklassen deutlich. Es zeigen sich folgende, nicht parallel verlaufende Klassen: Klasse der stabilen Kontrollkultur (Klasse 1),

Klasse der dominanten Clankultur (Klasse 2), Klasse der innovativen Gemeinschaftskultur (Klasse 3) sowie die Klasse der familiären Hierarchiekultur (Klasse 4). In den folgenden Kapiteln werden die vier Klassen in ihrem Gesamtverlauf sowie ihrer Verteilung auf die teilnehmenden Schulen genauer beschrieben. Zur besseren Veranschaulichung wird das Kulturmuster jeder Klasse noch einmal in einer gesonderten Abbildung dargestellt. Die Beschreibungen der verschiedenen Klassen setzen sich aus der Interpretation der Kulturen nach Cameron & Quinn (2006) sowie den Inhalten der Items zusammen (vgl. Kap. 3.3.2 Organisationskultur nach Cameron & Quinn (2006), S. 43ff. sowie Tabelle 6 (S. 69f) der vorliegenden Arbeit).

7.4.1.1 Klasse 1 – stabile Kontrollkultur

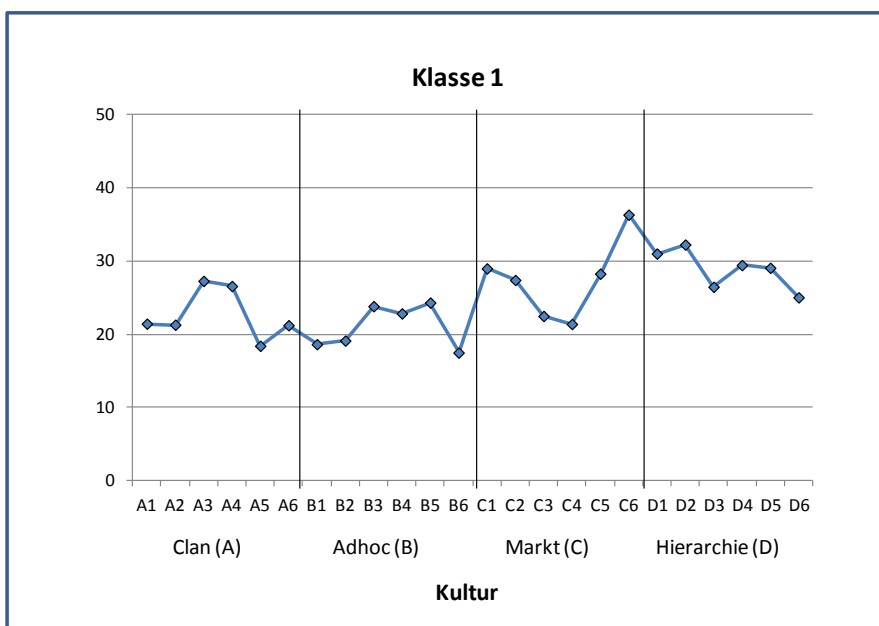


Abbildung 12: Klasse 1 – stabile Kontrollkultur

Die erste Klasse des Modells weist zunächst keine hervorstechende Dominanzkultur auf. Allerdings lässt sich eine tendenzielle Ausrichtung hinsichtlich hierarchiebasierter Kulturausprägungen, mit einem deutlichen Fokus auf marktorientierte Erfolgskriterien (C6) erkennen. Es wird also deutlich, dass Schulen dieser Kulturklasse eine strukturelle Ausrichtung aufweisen, die nach dem Rahmenmodell konkurrierender Werte auf Steuerung, Stabilität und Kontrolle basiert. Im Wesentlichen handelt es sich bei Schulen dieser Klasse um sehr geregelte und strukturierte Organisationen, die durch formale Abläufe und Ergebnisorientierung getragen werden. Die Schulleitung weist sich hierbei als klare Autorität aus, die sich ergebnisorientiert und durchsetzungsstark für die Einhaltung von Standards in Regeln und Prozessen einsetzt sowie gut organisieren und koordinieren kann. Zwar gibt es eine deutliche Ausrichtung an geregelten hierarchischen Abläufen, die jedoch nicht komplett erstarrt, sondern sich zudem Kontrollmechanismen bedient, die für eine Konkurrenzfähigkeit der Schule sorgen. Somit basiert die strategische Ausrichtung auf Beständigkeit und

Stabilität, welche durch den Erhalt der Konkurrenzfähigkeit und hoher Leistung gewährleistet wird. Effizienz und geregelte Abläufe innerhalb der Schulen sind genauso wichtig wie das Bestehen der Schule im Markt, somit wird der Fokus sowohl auf interne Prozesse und das Wohl der Menschen in der Schule, als auch auf externe Begebenheiten und den Stand der Schule in ihrer direkten Umwelt gelegt. Vor allem der Erfolg der Schulen wird anhand von externen Kennwerten, wie dem Schülerzulauf in Abgrenzung zu den direkten Konkurrenzschulen, festgemacht. Hervorstechend sind also in dieser Klasse die Merkmale der Stabilität und Kontrolle, welche somit zur Namensgebung herangezogen wurden.

Zur Klasse der stabilen Kontrollkultur lässt sich anhand der Daten aus 2007 ein Großteil der teilnehmenden Schulen (17; 42,5%) zuordnen. Die hier eingeordneten Schulen wurden in den vorherigen Berechnungen anhand des Chi²-Anpassungstests (2007) entweder als signifikante Hierarchie- & Markt-Mischkultur (Schulen Nr. 16 & 38) bestimmt oder gehörten zu den Schulen, denen kein signifikantes Muster zugeordnet werden konnte, wobei sich die Tendenz hinsichtlich einer Mischung aus Hierarchie- und Marktkultur auch an den Summenwerten dieser Schulen erkennen lässt (Schulnummern: 1, 3, 4, 7, 10, 13, 14, 28, 30, 31, 33-37 ; vgl. Tabelle 9, S. 85f).

7.4.1.2 Klasse 2 – Clankultur

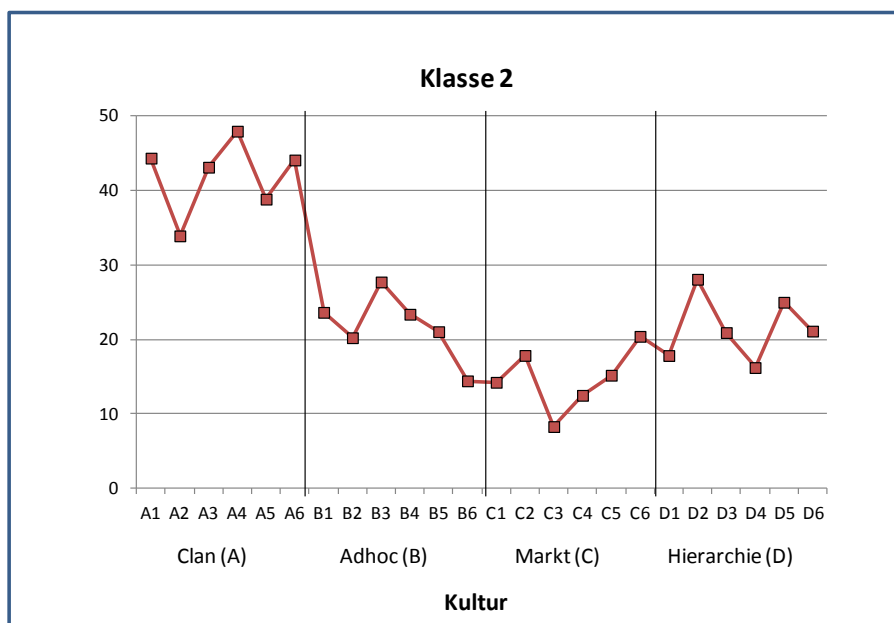


Abbildung 13: Klasse 2 – Clankultur

Wie der Verlauf des Profils der zweiten Kulturklasse zeigt, umfasst diese Klasse Schulen, die klar von einer Clankultur dominiert sind. Alle sechs Items zur Clankultur werden hoch bewertet. Es liegt ein klarer interner Fokus der Schulen mit dem Hauptaugenmerk auf dem Wohl, der Integration und der Entwicklung des Menschen in der Organisation vor. Zudem handelt es sich um Schu-

len, die in ihrer strukturellen Präferenz flexibel ausgerichtet sind. Gemeinsame Werte und Ziele stehen ebenso im Vordergrund, wie eine hohe Kohäsion, Partizipation und ein „Wir-Gefühl“ mit entsprechend vertrautem Umgang untereinander. Teamwork sowie Anteilnahme und eine hohe Bindung der Lehrkräfte an ihre Schule sind zentral, die Schule wird als ein sehr persönlicher Ort erlebt, an dem viel Privates miteinander geteilt wird. Die Lehrkräfte dieser Schulen sind loyal und beteiligen sich aktiv an der Gestaltung ihres Arbeitsplatzes, die Schulleitung wird als beratender und unterstützender Mentor angesehen. Zusätzlich zum stark clanspezifisch ausgerichteten Führungsverhalten ist eine leichte Annäherung an hierarchische Führungsqualitäten (D2) zu erkennen, die das Bild der Schulleitung um planende und organisierende Attribute ergänzen, welche jedoch im Zusammenhang mit dem starken Fokus auf die Clankultur ebenfalls als unterstützend eingeschätzt werden können. Effektivität wird insgesamt anhand von Personalentwicklung, Engagement und dem kollegialen Zusammenhalt definiert.

Zur zweiten Klasse, der Clankultur, lassen sich 6 (15%) der teilnehmenden Schulen zuordnen. Die hier eingeordneten Schulen wurden in den vorherigen Berechnungen anhand des Chi²-Anpassungstests (2007) ebenfalls als signifikant dominante Clankulturen herausgestellt (Schulnummern: 5, 17, 23, 29, 39 & 40; vgl. Tabelle 9, S. 85f).

7.4.1.3 Klasse 3 – innovative Gemeinschaftskultur

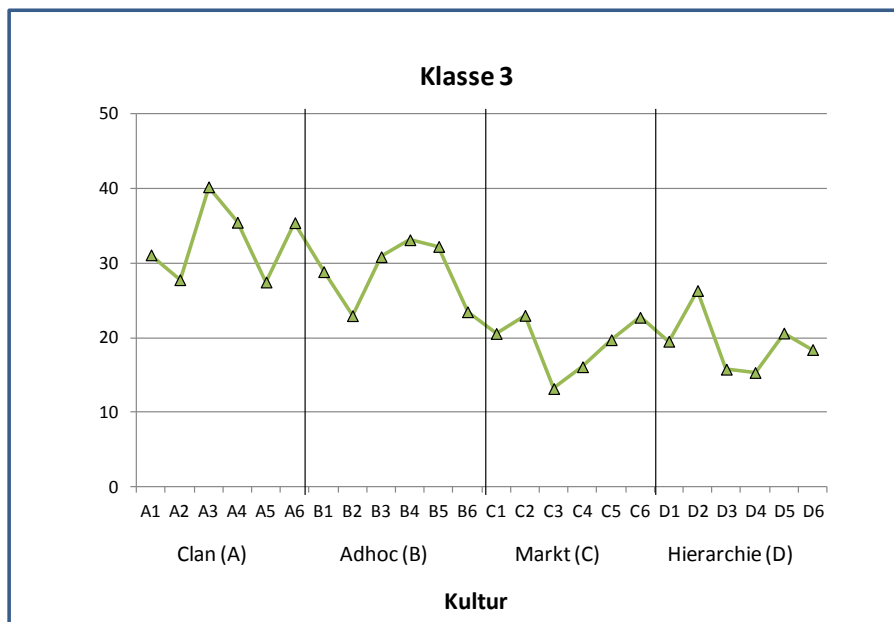


Abbildung 14: Klasse 3 – innovative Gemeinschaftskultur

Der Profilverlauf der dritten Kulturklasse zeigt eine deutliche Kombination aus Clan- und Adhoc-Kultur. Es wird also deutlich, dass Schulen dieser Kulturklasse eine strukturelle Ausrichtung aufweisen, die auf Innovation, Flexibilität und Veränderung basiert. Im Wesentlichen handelt es

sich bei Schulen dieser Klasse um dynamische und erkundungsfreudige Organisationen, die zudem durch eine deutliche Clanorientierung gekennzeichnet sind. Somit weist sich das Kollegium als gemeinschaftlich innovatives Team aus, welches gemeinsam und partizipativ darauf ausgerichtet ist, neue Wege zu gehen. Eine hohe Risikobereitschaft der Lehrkräfte zur Erprobung und Entwicklung neuer Konzepte wird befürwortet und geschätzt, wobei jedoch der gemeinschaftliche Erfolg des Kollegiums bzw. die Personalentwicklung durch die Erschließung neuer Ressourcen und Handlungsoptionen im Vordergrund steht. Loyalität und gegenseitiges Vertrauen sind hierbei maßgeblich für die Ausrichtung der Schulen, die Identifikation mit und das Engagement für die Schule sind hoch. Innovation und Adaption werden als zielführend angesehen, allerdings mit einem deutlichen Fokus auf das Wohlergehen der Menschen an der Schule. Innovatives Voranschreiten geschieht somit nicht um jeden Preis, sondern immer vor dem Hintergrund der bestehenden Teamfähigkeit. So wird der Schulleitung in dieser Klasse auch die Rolle des Mentor und pragmatischen Beraters zugesprochen. Sie unterstützt so die innovativen Vorgehensweisen des Kollegiums und gewährt Freiräume, zeichnet sich jedoch selber nicht in erster Linie durch hohe Risikobereitschaft aus. Sie ist als Führungskraft anerkannt und sorgt für einen Arbeitsplatz, der trotz innovativer Ausrichtung durch Teamarbeit, Partizipation und Konsens geprägt ist. Schulen dieser Klasse sind somit Clankulturen, die jedoch einen ausgeprägten Willen aufweisen, nicht in Stillstand zu verfallen und so Wegbereiter bzw. Vorreiter für neue kreative Konzepte, Unterrichtsformen oder -einheiten sind. Aus diesem Grund wurde für diese Klasse von Schulen die Bezeichnung „innovative Gemeinschaftskultur“ gewählt.

Zu dieser Klasse lässt sich ein Viertel, also 10 der teilnehmenden Schulen (25%) zuordnen. Die hier eingeordneten Schulen wurden anhand des Chi²-Anpassungstests (2007) entweder als signifikante Clan- & Adhoc- Mischkultur (Schulen Nr. 2, 8, 11 und 20) bestimmt oder gehörten zu den Schulen, denen kein signifikantes Muster zugeordnet werden konnte, wobei sich die Tendenz hinsichtlich einer Mischung aus Clan- und Adhoc-Kultur auch an den Summenwerten dieser Schulen erkennen lässt (Schulnummern: 9, 21, 22 und 25-27; vgl. Tabelle 9, S. 85f).

7.4.1.4 Klasse 4 – familiäre Hierarchiekultur

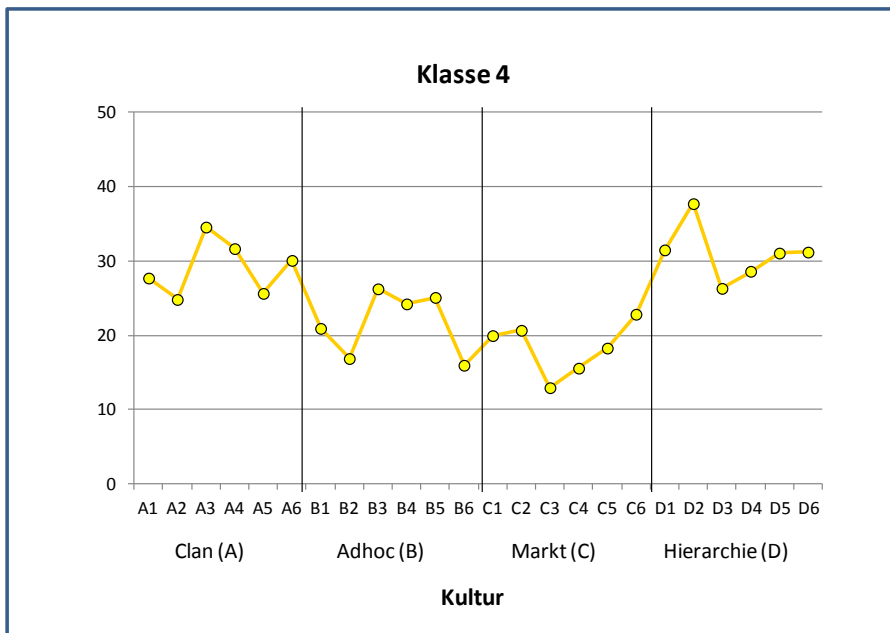


Abbildung 15: Klasse 4 – familiäre Hierarchiekultur

Der Profilverlauf der vierten Kulturklasse zeigt eine deutliche Kombination aus Hierarchie- und Clankultur. Es wird also deutlich, dass Schulen dieser Kulturklasse einen internen Organisationsfokus aufweisen, wonach vor allem das Wohl, die Integration sowie die Entwicklung der Menschen in der Organisation von Interesse sind und keine externe Ausrichtung (Rivalität und Differenzierung) der Schulen vorliegt. Im Wesentlichen handelt es sich bei Schulen, die dieser Klasse angehören, um sehr geregelte und strukturierte Orte, in denen formale Abläufe das tägliche Geschehen bestimmen. Dennoch werden diese Schulen als persönlicher Ort erlebt, in dem viel Wert auf Teamarbeit, Konsens und Partizipation gelegt wird und das Miteinander durch Loyalität und Vertrauen getragen wird. Die Identifikation mit der und das Engagement für die Schule sind bei den Lehrkräften hoch, wobei die Beständigkeit und Stabilität sowie Effizienz und Zuverlässigkeit tragende Organisationsmerkmale sind. Hierbei regelt, koordiniert und organisiert vor allem die Schulleitung als klare Autorität das tägliche Geschehen. Das Einhalten von Terminen, Schulregeln und Erlassen ist maßgeblich in dieser Kultur, welche sich zudem durch ein hohes Maß an Kontrollinstanzen auszeichnet, dennoch wird das persönliche Miteinander innerhalb der formalen Bestimmungen hoch angesehen. Schulen dieser Klasse sind somit Hierarchiekulturen, die jedoch innerhalb der vorgegebenen Strukturen Platz für Teamarbeit, Partizipation und persönlichen Austausch geben. Konsens, Loyalität und Vertrauen bestimmen den Umgang miteinander. Der kollegiale Zusammenhalt und eine hohe Kohäsion der Lehrkräfte sind hierbei genauso wichtig wie das Erreichen von Effizienzkriterien und die Einhaltung formeller Regeln und Strukturen.

Zu dieser Klasse lassen sich 7 der teilnehmenden Schulen (17,5%) zuordnen. Die hier eingeordneten Schulen wurden anhand des χ^2 -Anpassungstests (2007) entweder als signifikante Hierarchiekultur (Schule Nr. 6), bzw. Clan- & Hierarchie-Mischkultur (Schule Nr. 19) bestimmt oder gehörten zu den Schulen, denen kein signifikantes Muster zugeordnet werden konnte, wobei sich die Tendenz hinsichtlich einer Mischung aus Clan- und Hierarchiekultur auch anhand der Summenwerte dieser Schulen erkennen lässt (Schulnummern: 12, 15, 18, 24, 32; vgl. Tabelle 9, S. 85f).

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass anhand der LCA-Klassifizierung vier unabhängige Kulturprofile ausgemacht werden konnten, die die anhand des χ^2 -Anpassungstests gefundenen Kulturmuster replizieren, jedoch zusätzlich weit deutlichere Aussagen über die verschiedenen Kulturtypen sowie die Klassifizierung der teilnehmenden Schulen erlauben. Hierbei werden solche Kulturmuster eindeutig kategorisierbar, die im Vorfeld nicht signifikant einer Gruppe zugeordnet werden konnten, und die Profilverläufe der verschiedenen Kulturen geben deutliche Hinweise auf die Inhalte der verschiedenen Schulkulturen, selbst wenn es sich um Mischkulturen handelt.

Die nach Cameron & Quinn (2006) festgelegten vier Kulturtypen konnten anhand der empirischen Daten nicht in ihrer Reinform abgebildet werden. Lediglich die Clankultur existiert als dominante Einzelkultur in den Kulturprofilen der teilnehmenden Schulen. Dennoch vermag das Instrument verschiedene Mischkulturen zu erheben, die sich innerhalb des Rahmenmodells konkurrierender Werte (Quinn & Rohrbaugh, 1983) nicht widersprechen. In verschiedenen Kombinationen treten alle vier Kulturquadranten des Modells in den Daten auf, wobei jedoch jede Kulturklasse entweder die Clan- oder die Hierarchiekultur beinhaltet. Dies ist für die Betrachtung von Kulturen der Organisation Schule nicht unbedingt verwunderlich, wenn man sich vor Augen führt, dass die Hierarchiekultur auf bürokratischen Attributen aufgebaut ist und sich die Clankultur auf ausgeprägte soziale Umgangsformen stützt.

Zur Überprüfung der durch die LCA gefundenen Kulturprofile, wird auch an dieser Stelle, wie bereits in den Ausführungen zum χ^2 -Anpassungstest, eine erneute Berechnung anhand der Daten des zweiten Messzeitpunktes durchgeführt. Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse der Auswertung des OCAI-SK 2009 dargestellt und dann mit den Ergebnissen aus der Erhebung 2007 verglichen. Hierbei wird angenommen, dass sich die gefundenen Kulturprofile weitestgehend replizieren lassen.

7.4.2 Replikation der Kulturprofile (OCAI-SK 2009)

Zur erneuten Betrachtung der Kulturprofile wurden die Daten des OCAI-SK 2009 ebenfalls anhand einer LCA ausgewertet. Zugrunde liegen hier die aus den 773 Bögen zur Schulkultur aggregierten Schuldaten (N=40) aus dem Jahr 2009. Analog zur Auswertung des ersten Messzeitpunktes, wurde eine 4-Klassen-Lösung für das Modell herangezogen. Auch für die Auswertung des OCAI-SK 2009 bietet diese Lösung das Maximum inhaltlicher Interpretation, da sich, wie bereits im OCAI-SK 2007, einerseits die Modellfitwerte für größere Klassenlösungen nur noch geringfügig verbessern (an die Stichprobengröße angepasster BIC für 4-Klassen-Lösung = 5599.7; für 5-Klassen-Lösung = 5525.1) und sich zudem für Lösungen mit mehr als vier Klassen keine neuen Profilverläufe, sondern nur parallelisierte Ausdifferenzierungen der vorhandenen Klassen abbilden.

Die entsprechenden Profilverläufe der vier Klassen für den OCAI-SK 2009 werden zunächst in der folgenden Abbildung 16 dargestellt und im Anschluss daran einzeln mit den Profilen aus der ersten Erhebung verglichen.

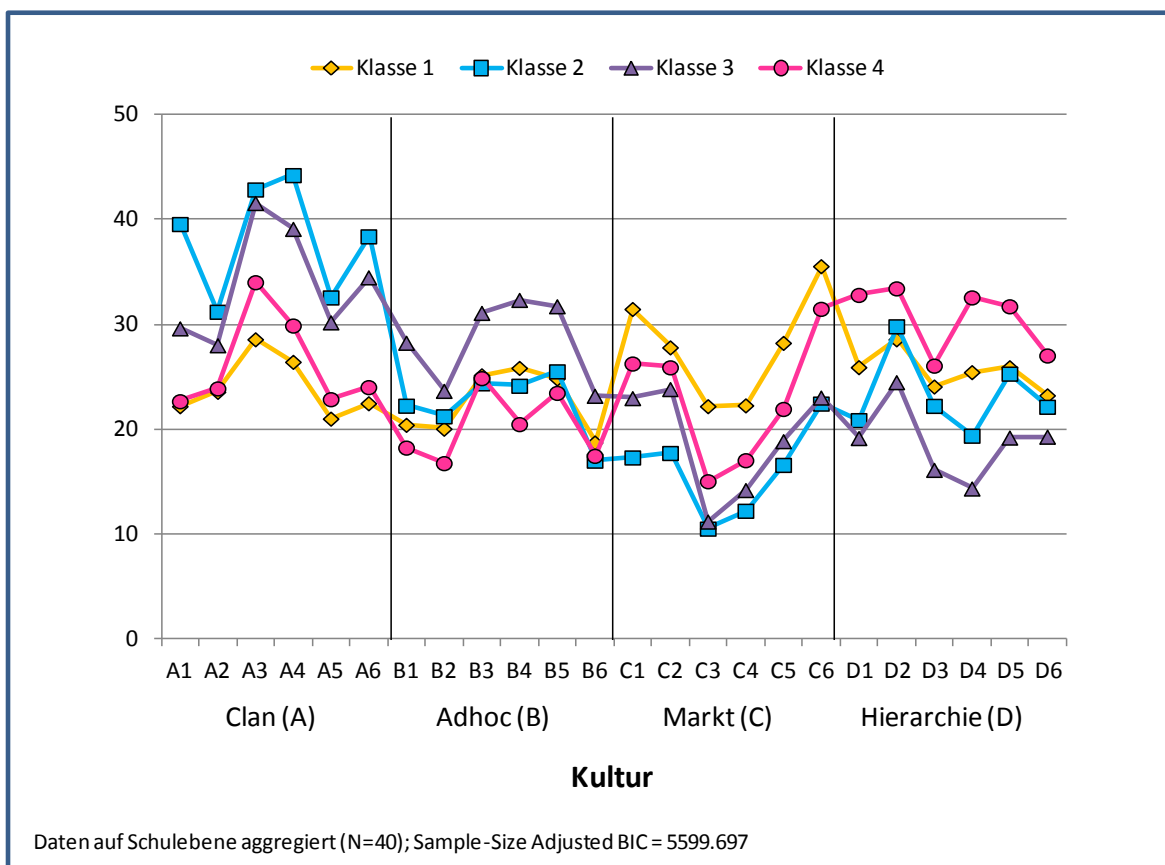


Abbildung 16: Kulturprofile OCAI-SK 2009

Die durch die LCA entstandenen Kulturprofile aus dem Jahr 2009 lassen erkennen, dass sich ein ähnliches, wenn auch gemäßigteres Muster für die vorliegenden Schulkulturen ergibt als im Jahr 2007. Alle vier Klassen der ersten Erhebung bilden sich auch anhand der empirischen Daten der

Wiederholungsmessung ab⁹. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass sich innerhalb der Profilverläufe kleine Verschiebungen zeigen, die dazu führen, dass vereinzelte Schulen in der zweiten Erhebung einer anderen Kulturklasse zugeordnet werden. Im Folgenden werden die Kulturprofile aus den Jahren 2007 und 2009 in direkten Bezug zueinander gesetzt und verglichen. Hierbei können die einzelnen Profile aufgrund ihrer hohen Ähnlichkeit direkt einander zugeordnet werden, sodass eine Diskussion der Profilverläufe anhand der vier Kulturklassen des OCAI-SK 2007 geschieht. Im Anschluss an die vergleichende Darstellung der Kulturprofile wird noch einmal gesondert auf die Verteilung der teilnehmenden Schulen in die gefundenen Kulturtypen eingegangen, da diese sich in 2009 deutlich ausgewogener zeigt als in der Erhebung 2007.

7.4.2.1 stabile Kontrollkultur

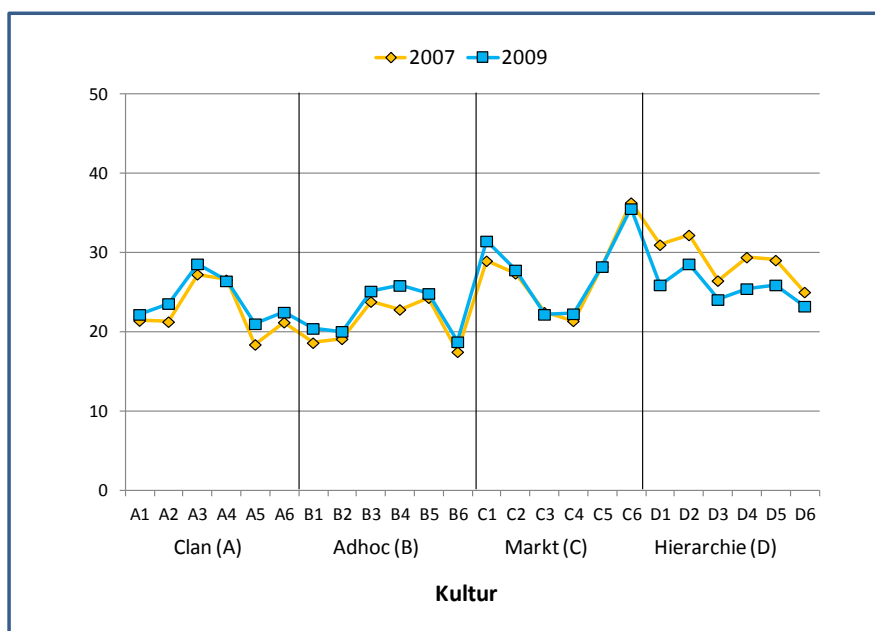


Abbildung 17: stabile Kontrollkultur – Profilvergleich 2007 / 2009

Die Daten aus 2009 replizieren den Profilverlauf der stabilen Kontrollkultur (Klasse 1) fast genau. Wie bereits im Gesamtüberblick festgestellt, ist die Verteilung der Daten im Jahr 2009 etwas gemäßigter ausgeprägt, wodurch sich die Extreme des Profils etwas annähern, dennoch ist das Kulturprofil gut zu erkennen. Die Bewertungen der hierarchischen Komponente liegen entsprechend der weniger extremen Verteilung im Jahr 2009 etwas unter den Werten von 2007, weiterhin besteht jedoch die zuvor beschriebene Tendenz hierarchischer Kulturausprägungen mit marktorientierten Wesenszügen der entsprechenden Schulen. Die wesentliche Ausrichtung ist weiterhin von

⁹ Die Reihenfolge der Modellklassen des Jahres 2009 wurde hierbei an die Reihenfolge der Klassen aus 2007 angeglichen.

Ergebnisorientierung und formalen Abläufen getragen, Erfolg wird anhand von Effizienz und Schülerzulauf festgemacht.

Im Jahr 2009 können der stabilen Kontrollstruktur anhand des OCAI-SK elf Schulen (27,5%) zugeordnet werden. Hierbei handelt es sich um zehn Schulen (Schulnummern: 4, 13, 14, 16, 28, 30, 31, 33, 35 und 38), die bereits anhand des OCAI-SK 2007 der stabilen Kontrollkultur zugeordnet wurden und um eine Schule (Nr. 22), die in der vorherigen Kulturerfassung ein Muster der Klasse 3 (innovative Gemeinschaftskultur) aufwies. Der prozentuale Anteil der Schulen, welche der Klasse 1 zugeordnet werden, fällt im Vergleich zu 2007 (42,5%) geringer aus.

7.4.2.2 Clankultur

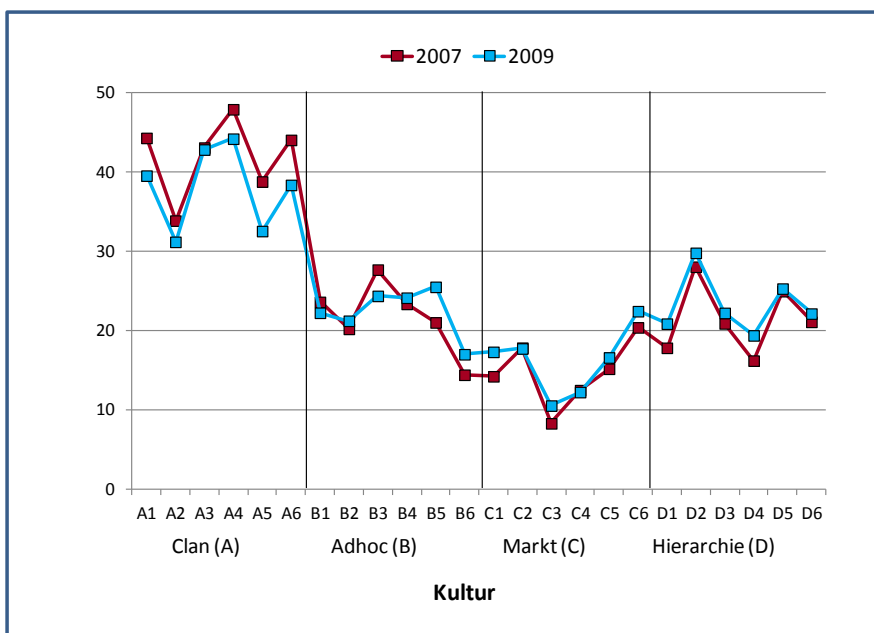


Abbildung 18: Clankultur – Profilvergleich 2007 / 2009

Wie bereits die stabile Kontrollkultur lässt sich auch die Klasse der Schulen mit einer dominanten Clankultur anhand der Daten des OCAI-SK 2009 replizieren. Hierbei liegen die Extremwerte der Verteilung ebenfalls etwas näher beieinander als in 2007, dennoch bleibt der Profilverlauf mit-samt seiner Maxima deutlich bestehen. Klarer Fokus liegt auf den Aspekten der Clankultur, wobei der Schulleitung neben ihrer beratenden Mentorenrolle zudem koordinierende, regelnde und organisierende Attribute (D2) zugesprochen werden.

Im Jahr 2009 können der Clankultur anhand des OCAI-SK elf Schulen (27,5%) zugeordnet werden. Hierbei handelt es sich um vier der sechs Schulen (Schulnummern: 5, 23, 29 und 40), die bereits anhand des OCAI-SK 2007 der Clankultur zugeordnet wurden. Insgesamt werden im Jahr 2009 mehr Schulen der Clankultur zugeordnet als in 2007 (15%). Vier Schulen, die zuvor der familiären Hierarchiekultur zugeordnet wurden (Schulen Nr.: 15, 18, 19 und 32) fallen anhand der LCA zum

OCAI-SK 2009 ebenfalls in die Klasse der dominanten Clankulturen. Desweiteren werden die Schulen 21 und 26 (in 2007 jeweils der innovativen Gemeinschaftskultur zugeordnet) und 37 (vormals stabile Kontrollkultur) der Clankulturklasse zugeordnet.

7.4.2.3 innovative Gemeinschaftskultur

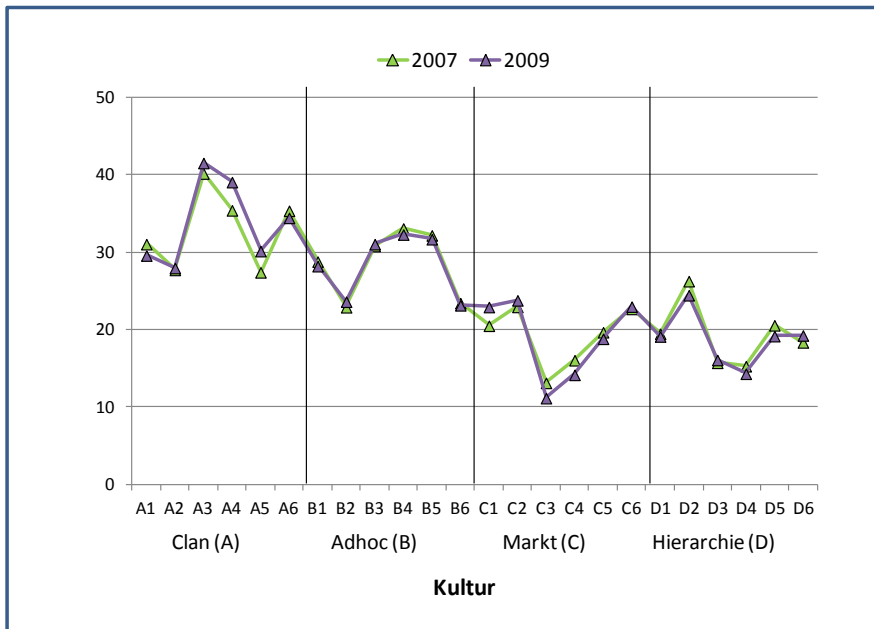


Abbildung 19: innovative Gemeinschaftskultur – Profilvergleich 2007 / 2009

Hinsichtlich des Profilverlaufs der innovativen Gemeinschaftskultur zeigt sich im Jahr 2009 ein fast deckungsgleiches Ergebnis zum entsprechenden Kulturprofil aus dem OCAI-SK 2007. Somit kann auch anhand des OCAI-SK 2009 eine Kulturklasse von Schulen ausgemacht werden, die eine deutliche Kombination aus Clan- und Adhoc-Kultur darstellt. Schulen dieses Kulturtypus sind als dynamische und erkundungsfreudige Organisationen gekennzeichnet, die sich zudem durch eine, in 2009 noch etwas deutlichere, Teamorientierung hervortun.

Im Jahr 2009 werden anhand des OCAI-SK, wie bereits im Jahr 2007, zehn Schulen (25%) der innovativen Gemeinschaftskultur zugeordnet. Hierbei handelt es sich um sieben der zehn Schulen (Schulnummern: 2, 8, 9, 11, 20, 25 und 27), die bereits anhand des OCAI-SK 2007 als innovative Gemeinschaftskultur beschrieben wurden. Zwei weitere Schulen, die zuvor der dominanten Clankultur zugeordnet wurden (Schulen Nr.:17 und 39) weisen sich im Jahr 2009 ebenfalls als innovative Gemeinschaftskultur aus. Desweiteren wird hier die Schule 7 (vormals familiären Hierarchiekultur) der innovativen Gemeinschaftskultur zugeordnet.

7.4.2.4 familiäre Hierarchiekultur

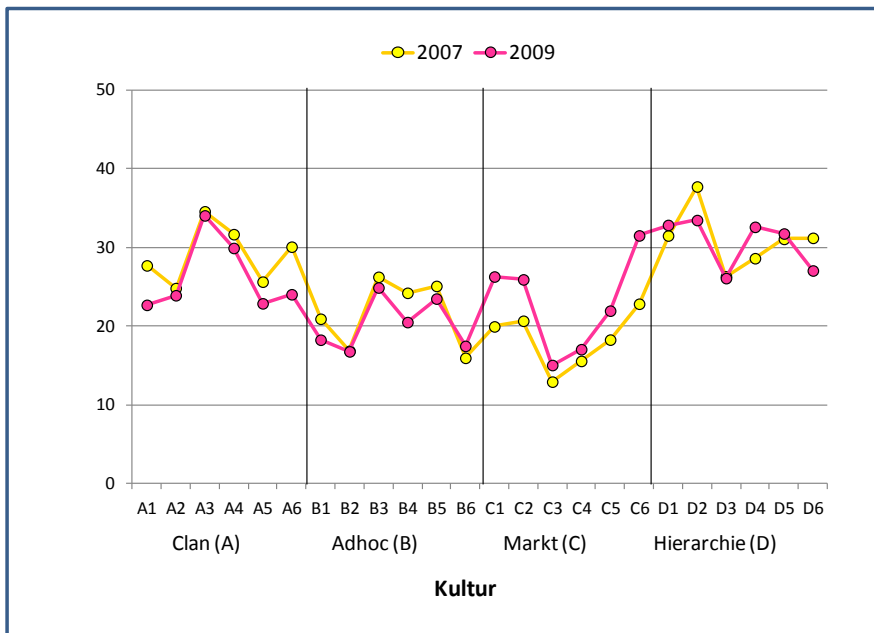


Abbildung 20: familiäre Hierarchiekultur – Profilvergleich 2007 / 2009

Für die familiäre Hierarchiekultur zeigt sich im Jahr 2009 die stärkere Tendenz zur Mitte, bzw. die Abflachung der Extreme aus der Erhebung 2007 besonders deutlich. Dennoch bildet die LCA auch in 2009 eine Kulturklasse aus, die dem Profilverlauf der familiären Hierarchiekultur entspricht. Es lässt sich weiterhin ein Fokus auf hierarchische Elemente innerhalb dieser Kulturklasse erkennen, die durch ausgeprägte Clanorientierungen im Personalmanagement und dem Zusammenhalt der Organisationen gekennzeichnet sind.

Im Jahr 2009 werden acht Schulen (20%) anhand des OCAI-SK als familiäre Hierarchiekulturen beschrieben. Hierbei handelt es sich um drei der sieben Schulen (Schulnummern: 6, 12 und 24), die bereits anhand des OCAI-SK 2007 als familiäre Hierarchiekultur beschrieben wurden. Alle weiteren Schulen, die in 2009 der familiären Hierarchiekultur zugeordnet werden (Nr.: 1, 3, 10, 34 und 36) wiesen im Jahr 2007 eine stabile Kontrollkultur auf.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kulturprofile des OCAI-SK repliziert werden. In beiden Erhebungen werden 4 Kulturtypen ersichtlich, die sich inhaltlich und in ihrem Profilverlauf direkt miteinander vergleichen lassen. Hierbei weisen 60% der am Projekt teilnehmenden Schulen in beiden Erhebungsjahren dasselbe Kulturprofil auf und es ist somit von einer stabilen Schulkultur auszugehen, die sich über den Projektzeitraum nicht maßgeblich verändert hat. Zu diesen Schulen zählen vor allem solche, die bereits in den Auswertungen des Chi²-Anpassungstests konstante und signifikante Kulturmuster aufwiesen. Schulen, die keine besonders Ausprägung auf einer Kultur aufwiesen, sind eher davon betroffen, ein anderes Kulturprofil über die Jahre auszubilden.

7.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im empirischen Teil der Arbeit wurden die Anpassung und der Einsatz des OCAI-SK dokumentiert. Die Befunde hierzu können wie folgt zusammengefasst werden:

Anhand der empirischen Ausarbeitungen der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass sich die Schulkultur als Organisationskultur der teilnehmenden Schulen mithilfe des OCAI-SK abbilden lässt. Es ist im Rahmen dieser Arbeit gelungen, das OCAI nach Cameron & Quinn (2006) so auf die Organisation Schule anzupassen, dass nun ein Instrument vorliegt, mit dem es sowohl Schulen als auch Forschenden möglich ist, mit geringem Zeit- und Ressourcenaufwand eine Zuordnung der vorherrschenden Schulkultur zu realisieren.

Anhand der Skalenwerte des OCAI-SK kann von einer reliablen Messung der Zieldimensionen (der Kulturen) ausgegangen werden. Es wird sogar deutlich, dass die adaptierte Version in drei von vier Fällen, mit Ausnahme der Skala zur Adhoc-Kultur, die Reliabilität der Originalskalen übersteigt. Bereits anhand der einfachen Auswertung des OCAI-SK, wie in der Originalversion umgesetzt, über die Summenwerte der verschiedenen Kulturtypen und dem zusätzlich angesetzten Signifikanztest zur Abgrenzung von statistisch relevanten Verteilungen der Kulturmuster (Chi²-Anpassungstest) konnten den Schulen verschiedene Kulturmuster zugeordnet werden. Dieses Auswertungsverfahren eignet sich durchaus zur Überprüfung der kulturellen Hintergründe an einer Einzelschule und kann ohne besonderen Aufwand auch von Schulleitungen oder Schulentwicklungsberatern an Einzelschulen eingesetzt werden.

Zum Einsatz des OCAI-SK als Instrument zur Erhebung der Schulkultur als Hintergrundvariable in der Schulforschung und groß angelegten Projekten ist der hohe Anteil von schwierig zu kategorisierenden Mischkulturen hierbei jedoch zur eindeutigen Einordnung der Kultur im Sinne einer kategorialen Variablen nicht ausreichend. Es konnte gezeigt werden, dass eine auf Schulebene aggregierte Latent-Class-Analyse (LCA) der Kulturdaten diese Einschränkung auflösen vermag und eine Typisierung unterschiedlicher Kulturen ermöglicht.

Die LCA zeigt vier unabhängige Kulturprofile (stabile Kontrollkultur, Clankultur, innovative Gemeinschaftskultur und familiäre Hierarchiekultur), die sich in der Wiederholungsmessung bestätigen. Anhand der LCA ist es möglich, alle teilnehmenden Schulen einer der vier Klassen zuzuordnen und die abhängigen Antwortmuster des ipsativen Skalenformats in unabhängigen Kategorien zu beschreiben. Die Profilverläufe geben hierbei die Inhalte der verschiedenen Schulkulturen wieder, selbst wenn es sich um zuvor schwierig zu beschreibende Mischkulturen handelt. Als deutliche Einzeldominanzkultur zeigt sich anhand des OCAI-SK allerdings nur die Clankultur. Somit konnten die nach Cameron & Quinn (2006) festgelegten vier Kulturtypen nicht in ihrer Reinform abgebildet werden, dennoch vermag das Instrument (neben der Clankultur) wiederholt definierbare Misch-

kulturen zu erheben, die sich innerhalb des Rahmenmodells konkurrierender Werte (Quinn & Rohrbaugh, 1983) nicht widersprechen. Hierbei ist jeder der vier Kulturquadranten in einer oder mehreren Kombinationen deutlich vertreten, was dafür spricht, das Instrument für Schulen trotz fehlender Dominanz der Einzelkulturen Hierarchie, Markt und Adhoc in der Form bestehen zu lassen. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass an den teilnehmenden Schulen grundsätzlich solche Kulturen vorliegen, die hierarchisch und/oder clanorientiert geprägt sind. Es wird also deutlich, dass Schulen, im Gegensatz zu Organisationen in der freien Marktwirtschaft, einen deutlicheren Fokus auf interne Prozesse und das Wohlergehen der Menschen in der Organisation legen als auf die Entwicklung der gesamten Organisation in ihrer Umwelt. Hierbei kommen ebenso die pädagogischen und bürokratischen Attribute von Lehranstalten zum Ausdruck wie auch die Tatsache, dass operative Ziele in Schulen weniger stark ausgeprägt sind als in wirtschaftlichen Organisationen (vgl. Rolff, 1993, S. 124). Wie in der Verbindung der Konzepte Organisations- und Schulkultur erwähnt, ist die Organisation Schule in der Form zu betrachten, dass es nicht allein um quantifizierbare Ergebnisse wie z.B. die Prozentzahlen der Schulabgänger mit Abitur gehen kann (Wiater, 1997, S. 27; Holtappels, 2003, S. 34). Dies wird ebenfalls anhand der vorliegenden Ergebnisse deutlich. Zwar gibt es einen Schulkulturtyp, welcher sich mit an marktstrategischen Merkmalen orientiert (Klasse 1), eine alleinig hervorstechende Marktkultur kann jedoch nicht festgemacht werden¹⁰.

Der Schulkultur kann somit anhand des OCAI-SK eine abbildbare Größe verliehen werden, welche Auskunft über unterschiedliche Verhaltens- und Wertemuster innerhalb der Organisation gibt, ohne lediglich das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein verschiedener Aspekte aufzulisten.

In 60% der Fälle konnte ein stabiles Kulturprofil ausgemacht werden. Eine Veränderung der vorherrschenden Kulturprofile kann in dieser Untersuchung verschiedene Gründe haben. Zunächst müssen die Ergebnisse vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass im Jahr 2009 eine deutlich geringere Stichprobe bezüglich einer Rückmeldung zur Kultur an ihrer jeweiligen Schule erreicht werden konnte, was bereits einen ersten Einfluss auf das Ergebnis nehmen könnte. Noch viel maßgeblicher in Bezug auf eine mögliche Veränderung der Kultur ist allerdings die Tatsache, dass die teilnehmenden Schulen in den Jahren, die zwischen den beiden Erhebungen lagen, aktiv am Schulentwicklungsprojekt „Schulen im Team“ teilgenommen und sich in interschulischen Netzwerken engagiert haben. Somit kann die Kultur der eigenen Schule zum einen durch die Teilnahme am Projekt verändert werden, zum anderen kann der Einblick in die (schulformübergreifen-

¹⁰ Ein ähnliches Ergebnis berichten auch Yeung et al. (1991), die – einzig vom Summenwert ausgehend – keine von einer Marktkultur dominierte Organisation in ihrer Untersuchung herausstellen.

den) Partnerschulen der Netzwerke dazu führen, dass neue bzw. andere Strukturen und Umgangsformen erlebt werden, die im Sinne sozialer Vergleiche (Festinger, 1954) die eigenen Einschätzungen zur vorherrschenden Kultur an der eigenen Schule deutlich beeinflussen. Besonders interessant erweist sich hierbei die Tatsache, dass sich zwar mitunter die Zuordnung der Schulen zu Kulturprofilen verändert hat, die erfassten Profile an sich jedoch komplett repliziert werden konnten.

Abschließend kann anhand der empirischen Ergebnisse zum OCAI-SK also festgehalten werden, dass der Entwurf eines reliablen Instruments zur objektiven Erfassung der Schulkultur gelungen ist, welches zudem eine Kulturtypisierung für Schulen aufstellt, die zu weiteren Forschungszwecken als Hintergrundvariable genutzt werden kann. Die offenen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit (Fragestellung 2 und Fragestellung 3) sind somit als gelöst zu betrachten.

Schulkultur im Sinne einer Organisationskultur, so wie sie für die vorliegende Arbeit nach Neubauer (2003, S. 22) definiert wurde (vgl. Kap. 4.1 Verbindung der Konzepte Organisations- und Schulkultur, S.62ff.), kann anhand des OCAI-SK erfasst, abgebildet und eindeutigen Kulturprofilen zugeordnet werden.

8. Fazit und Ausblick

Abschließend werden alle Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im folgenden Kapitel noch einmal zusammenfassend dargestellt, um im anschließenden Ausblick (Kap. 8.2) an die Befunde der vorliegenden Arbeit anzuknüpfen und weitere Forschungsmöglichkeiten zum Thema Schulkultur aufzuzeigen.

8.1 Fazit

Insgesamt sollten anhand der vorliegenden Arbeit, im Kontext der Entwicklung eines Instrumentes zur reliablen Erfassung von Schulkultur, folgende Fragestellungen beantwortet werden:

Fragestellung 1: *Ist es möglich, Schulkultur im Sinne des arbeitspsychologischen Konzepts der Organisationskultur aufzufassen?*

Fragestellung 2: *Ist es möglich, ein Instrument zu entwerfen, welches zu einer objektiven Erfassung von Schulkultur beiträgt?*

Fragestellung 3: *Ist es möglich, eine Kulturtypisierung für Schulen aufzustellen, die zu weiteren Forschungszwecken als Hintergrundvariable genutzt werden kann?*

Nach einer detaillierten Aufarbeitung der bisherigen Ansätze zur Schulkultur (Kapitel 2) und einer direkten Gegenüberstellung der organisationspsychologischen Ausarbeitungen zum Kulturbegriff (Kapitel 3) wird eine Verbindung der beiden Konzepte in Kapitel 4.1 vollzogen. Hierbei wird deutlich, dass die Erörterung der Schulkultur in der Tradition arbeitspsychologischer Organisationskulturen durchaus umzusetzen ist. Die Anwendbarkeit organisationaler Theorien auf das Unternehmen Schule ist gegeben, jede Schule kann und muss als Organisation definiert werden (vgl. z.B. Rolff, 1993; Warnken, 1992; Scheerens, 2000). Die in der Schule agierenden Organisationsmitglieder, also Führungskräfte und Mitarbeiter, gestalten die Organisation mit (Steffens, 1995) und schaffen so den Rahmen für die vorherrschende Kultur. Schulkultur, begriffen als Organisationskultur und somit als

„ [...] die Gesamtheit gemeinsam geteilter Grundannahmen, Werthaltungen, Normen und Orientierungsmuster, die von den Menschen in einer Organisation zur Bewältigung der Probleme der äußeren Anpassung und der inneren Integration entwickelt wurden und die sich nach gemeinsamer Überzeugung so bewährt haben, dass sie an neue Mitglieder weiterzugeben sind, damit diese in der richtigen Weise wahrnehmen, denken, fühlen und handeln“ (Neubauer, 2003, S.22),

wird als maßgeblicher Aspekt der Schulentwicklung hervorgehoben (Schönig, 2002) und muss somit als erhebbare Größe in die Forschung aufgenommen werden.

Hierzu wird in der vorliegenden Arbeit ein Instrument entwickelt, welches sich, zur Erfassung von Schulkultur, an den Erhebungsmöglichkeiten der arbeitspsychologischen Organisationskultur orientiert. Die hohe Komplexität des Kulturbegriffs erweist sich hierbei als problematisch, vor allem, da das Ziel der Arbeit die Entwicklung eines empirisch handhabbaren Instrumentes darstellt, welches vergleichbare Kulturzuordnungen im Sinne einer Hintergrundvariablen zu schaffen vermag. Aus diesem Grund wurde die sehr aufwändige qualitative Erfassung der Schulkultur nach Schein (2010) in der vorliegenden Arbeit als nicht zielführend erachtet. Die gewählte Alternative zur Erfassung der Schulkultur anhand des adaptierten OCAI-SK nach dem OCAI von Cameron & Quinn (2006) bietet jedoch in der theoriebasierten Herangehensweise über gegensätzliche Wertemuster in Organisationen (*Competing Values Framework*, Quinn & Rorbaugh, 1983) eine handhabbare Lösung. Hierbei ist besonders hervorzuheben, dass durch das gewählte ipsative Format der direkten Gegenüberstellung verschiedener Werte der Schwierigkeit, die vorbewusste Struktur von Werten und Normen valide zu erfassen, effektiv begegnet wird. Mit dem OCAI-SK können alle Mitglieder einer Institution – und somit alle von Schein (2010) als „Insider“ bezeichneten Akteure – standardisiert zur Kultur ihrer Schule befragt werden, was ein objektiveres Bild der vorherrschenden Kultur zeichnet, als die qualitative Befragung einzelner „Insider“ und die punktuelle Beobachtung durch externe Beobachter. Das OCAI-SK erfasst die vorherrschende Kultur in ihrer Grundausrichtung und schafft so einen Einblick in die Orientierung der Organisation im Hinblick auf vorherrschende Normen und Werte entsprechend den beiden oberen Kulturebenen nach Schein (ebd.). Aus dieser Betrachtung ergibt sich somit keine dezidierte Dechiffrierung der vorherrschenden Individualkultur, sondern Kulturtypen, die in verschiedenen Kontexten erhoben und miteinander verglichen werden können. Mit dem in der vorliegenden Arbeit entwickelten OCAI-SK liegt somit ein reliables Instrument zur objektiven Erfassung von Schulkultur im deutschsprachigen Raum vor (vgl. Kap. 7.2). Lediglich zur Veränderung und Steuerung von Kulturen im Sinne einer umfassenden Organisationsentwicklung sollte zusätzlich eine qualitative Dechiffrierung der Individualkulturen herangezogen werden (vgl. Schein, 2010)

Anhand der weiteren Auswertungen der vorliegenden Daten (Kap. 7.3 – 7.4) kann zudem gezeigt werden, dass sich anhand des OCAI-SK eindeutige Kulturprofile ableiten und in einer Wiederholungsmessung replizieren lassen. Zwar zeigen sich für Schulkulturen nicht die idealtypischen vier organisationalen Einzelkulturen nach Cameron & Quinn (2006), dennoch können Kulturtypen ausgemacht werden, anhand derer sich die Schulen kategorial einsortieren lassen. Auch wenn die vier idealtypischen Kulturen in ihrer Reinform nicht abgebildet werden können, so werden alle

Quadranten des Rahmenmodells konkurrierender Werte (Quinn & Rorbaugh, 1983) in den beschriebenen Kulturtypen abgebildet, wodurch deutlich wird, dass das hinterlegte Modell auch für Schulen anwendbar ist. Des Weiteren wird die Anwendbarkeit des Modells anhand der empirischen Daten insofern gestützt, als dass nur solche Mischkulturen auftreten, die laut Modell anhand der Ausprägungen auf den grundlegenden Dimensionen zulässig sind. Für die Organisation Schule werden hierbei Kulturen ersichtlich, die in ihrem organisationalen Fokus immer auf die internen Bedingungen ausgerichtet sind und sich niemals ausschließlich anhand externer Begebenheiten orientieren. Somit spannt sich die Organisationskultur von Schulen grundsätzlich um das Wohl und die Entwicklung der Menschen in der Organisation, in dieser internen Ausrichtung kann es aber zu deutlichen Unterschieden hinsichtlich weiterer kultureller Merkmale kommen. Das OCAI-SK kann folglich in seiner vorliegenden Form genutzt werden, um kulturelle Hintergründe der Schulen näher zu betrachten. Zur Kontrolle des Hintergrundfaktors „Schulkultur“ in weiteren Schulentwicklungsprojekten oder -programmen werden hierbei der Einsatz und eine Auswertung des OCAI-SK anhand einer LCA über alle Schulen empfohlen. Für interessierte Schulleitungen und Schulentwicklungsberater, die die Kultur einer Einzelschule betrachten wollen, ist die Betrachtung des OCAI-SK anhand der Summenwerte sicherlich ausreichend.

Anhand der Bearbeitung der in dieser Arbeit aufgeworfenen Fragestellungen konnte somit zunächst eine Definition für Schulkultur in Anlehnung an das arbeitspsychologische Konzept der Organisationskultur herausgestellt werden, die eine Eingrenzung und klare Zuordnung des Begriffs der Schulkultur in der Forschung erlaubt. Des Weiteren liegt mit dem OCAI-SK nun ein objektives Instrument vor, das eine Kulturtypisierung für Schulen aufstellt, die zu weiteren Forschungszwecken als Hintergrundvariable genutzt werden kann.

Mit dem OCAI-SK ist es sowohl Schulen als auch Forschenden möglich, mit geringem Zeit- und Ressourcenaufwand eine Zuordnung der vorherrschenden Schulkultur zu realisieren, ohne dabei auf eine Berücksichtigung vorbewusster Strukturen von Normen und Werten zu verzichten oder lediglich das Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein verschiedener Aspekte ohne näheren Zusammenhang nebeneinander aufzulisten.

8.2 Ausblick

Die bisherige Diskussion um den Begriff der Schulkultur im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vermochte es nicht, ein einheitliches Bild zum Konzept der Schulkultur darzustellen (vgl. Kap. 2). Huber (2009, S. 15) stellt, wie in der Einleitung der vorliegenden Arbeit erwähnt, heraus, dass der Begriff der Kultur im pädagogischen Zusammenhang „scheinbar ohne jedes Nachdenken“ genutzt und ohne klare Unterscheidungen zu jedweddem Beschreibungszweck herangezogen wird. Zwar wird davon ausgegangen, dass Schulen verschiedene Kulturtypen zugewiesen werden können, doch fehlte bislang ein konkretes Analyseverfahren, welches Schulkultur als Hintergrundvariable für Forschung und Praxis erheb- und sichtbar macht.

Die vorliegende Arbeit hat genau diese Lücke geschlossen. Mit dem OCAI-SK und der vorhergehenden Einschränkung von Schulkultur als Organisationskultur ist ein Schritt gemacht worden, die Schulkultur abzubilden und so z.B. als Strukturvariable objektiv in die Evaluation von Schulentwicklungsprozessen einfließen zu lassen.

Doch auch für die Schulpraxis ist das OCAI-SK, nicht zuletzt durch seine einfache Handhabung, zur Bestandsaufnahme der vorherrschenden Schulkultur durch das Kollegium einsetzbar. Allerdings muss noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass sich das OCAI-SK allein nicht zur Veränderung von Kulturen eignet. Auch Wissenschaft sowie ein großer Teil der unternehmerischen Praxis sind mittlerweile von der Vorstellung abgerückt, dass man gezielt und mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit standardisiert auf die Kultur einer Organisation, quasi anhand eines weiteren Stellhebels im Cockpit der Unternehmensführung, einwirken kann (Baitsch & Nagel, 2008). Die Kultur einer Organisation ist für standardisierte Verfahren als gegeben zu akzeptieren – und somit die so durchgeführte Erfassung der Kultur im Sinne einer wichtigen Hintergrundvariable zu verstehen. Eine Veränderung der Organisationskultur muss neben größerem Aufwand in der Erhebung aller Facetten der Kultur einen tieferen Einblick gewähren. So kann und muss an dieser Stelle dazu geraten werden, bei Veränderungsbemühungen tiefer greifende Verfahren und Ansätze zur Kulturerfassung – so wie von Schein (2010) propagiert – zu nutzen.

Dennoch muss die Kultur, wenn sie schon nicht gezielt von Einzelnen gesteuert werden kann, als wesentlicher Entwicklungs- und Gestaltungsbereich ernst genommen werden. Das OCAI-SK kann als Screening-Instrument verstanden werden, was es besonders attraktiv für die Schulentwicklungsforschung macht. Die Zuordnung von Schulen zu einem bestimmten Kulturtyp kann als wichtige Hintergrundvariable zu Modellen und Konzepten der Schulentwicklungsforschung genutzt werden, um so den Erfolg oder Misserfolg verschiedener Programme und Projekte noch genauer aufzuklären. Die Kultur bietet, so erfasst, Wahrnehmungs- und Interpretationshilfen an (vgl.

Baitsch & Nagel, 2008), die verdeutlichen können, was in der Organisation Relevanz besitzt und was nicht, warum bestimmte Verhaltensweisen gezeigt werden und wieso verschiedene Interventionen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können.

Kultur sollte auf dieser Ebene nicht zur Steuerung sondern zum Verständnis der Organisation Schule genutzt werden. Bereits Wilkins (1983, S. 25) weist darauf hin, dass Kultur nicht erst dann erfasst werden sollte, wenn es um Veränderungen in der Organisation geht, sondern auch, um den Status Quo zu beschreiben. Um diese Funktion zu erfüllen und einen ersten vergleichbaren und standardisierten Einblick in die kulturelle Beschaffenheit von Schulen zu gewährleisten, kann das vorgestellte Instrument herangezogen werden.

Hierbei ist zu festzuhalten, dass die Existenz einer Gesamtkultur angenommen werden kann, welche, trotz vorherrschender Subkulturen, das Geschehen innerhalb der gesamten Organisation bestimmt und Werte und Normen festsetzt (Weinert, 2004). Dies ist in gleichem Maße für Schulen anzunehmen (Helsper, 2008). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit das Augenmerk bewusst auf die Kultur der jeweiligen Institution in ihrer Gesamtheit gerichtet. In weiteren Forschungsbemühungen zum Thema Schulkultur könnte es jedoch, vor allem in großen Systemen, interessant sein, unterschiedliche Gruppierungen – und somit mögliche Subkulturen – innerhalb der Schulen näher zu betrachten und mit der vorherrschenden Gesamtkultur in Verbindung zu bringen sowie untereinander zu vergleichen. Denn der Homogenitätsanspruch verschiedener kultureller Auffassungen – vor allem bei der Forderung einer „starken Kultur“ die von allen Mitgliedern der Organisation gleichermaßen geteilt werden muss, kann sich nach Baitsch & Nagel (2008) auch als dysfunktional erweisen, wenn abweichende Perspektiven verschiedener Berufsgruppen nicht akzeptiert oder erlaubt werden, weil sie als widersprüchlich zu den vorherrschenden Interpretationsmustern der Gesamtkultur angesehen werden. Dies ist im Bezug auf die Schulkultur insofern zu beachten, als dass man sich, je nach Schulbeschaffenheit, fragen muss, inwiefern sich verschiedene Abteilungen oder Fachgremien eine eigene Kultur zugelegt haben könnten und in welcher Art und Weise diese der Gesamtkultur entsprechen oder eben nicht. Die Zugehörigkeit zu Fachgruppen sollte also in weiteren Forschungsbemühungen bei der Erhebung der Kultur kontrolliert und gegebenenfalls – sofern sich signifikante Unterschiede festmachen lassen – von der vorherrschenden Allgemeinkultur abgegrenzt werden (vgl. auch van Ackeren et al., 2008).

Um mit der Schulkultur in Zukunft zudem auch Forschungsbemühungen umsetzen zu können, die sich mit der Entwicklung und Veränderung von Kultur befassen – z.B wenn sich in weiteren Schulentwicklungsprojekten gezeigt haben sollte, dass besondere kulturelle Aspekte für die Umsetzung bestimmter Maßnahmen ausgesprochen förderlich sind – ist eine Betrachtung der Kultur anhand

eines standardisierten Verfahrens wie dem OCAI-SK nicht ausreichend. Um wichtige und individuelle kulturelle Besonderheiten der Einzelschulen herausstellen zu können, die für Veränderungsprozesse von erheblicher Bedeutung sind, wird vorgeschlagen, den Einsatz des OCAI-SK um qualitative Methoden, in Anlehnung an die Erfassung der Schulkultur nach Schein (2010), zu ergänzen. Eine solche Erweiterung der Betrachtung von Schulkultur wäre in weiteren Forschungsbemühungen vor allem dann notwendig, wenn es darum geht, die Dechiffrierung der Kultur zur Behebung von organisationalen Problemen oder zur strategischen Neuausrichtung der Schulen zu nutzen. Ausgehend von der grundsätzlichen Ausrichtung der Kultur, wie sie anhand des OCAI-SK erhoben werden kann, wäre es durch eine qualitative Erweiterung der Erforschung von Schulkultur möglich, die anhand des OCAI-SK vernachlässigte, tiefste Ebene der Kultur nach Schein (2010) näher zu betrachten und mit den Ergebnissen der oberen Ebenen in Verbindung zu bringen. Um die Kulturen der Einzelschulen vollständig zu dechiffrieren, könnten sowohl Gruppen- oder Einzelinterviews mit ausgewählten Lehrkräften durchgeführt werden. Des Weiteren wäre eine Ergänzung der so gewonnenen Daten anhand von Aufzeichnungen aus nichtteilnehmenden Beobachtungen sinnvoll, die eventuell im Kontext eines Gruppeninterviews mit den sogenannten „Insidern“ der Organisation (Schein, ebd.) erörtert werden könnten. Hierbei ist es laut Schein (ebd.) am besten, die qualitativ ausgerichteten Forschungsprozesse mehrfach mit unterschiedlichen Gruppen zu wiederholen, um das erhobene Bild der Kultur zu verifizieren. Ein so ausgestaltetes Forschungsprojekt sollte somit im besten Fall mit ausgebildeten Beratern und einem ausreichenden Zeitkontingent direkt in den Schulen umgesetzt werden.

Neben diesen Ausarbeitungen zur weiteren Forschung mit Schulkultur im Sinne einer Organisationskultur bleibt zur Entwicklung des OCAI-SK in der vorliegenden Arbeit kritisch anzumerken, dass es nicht möglich war, zu beiden Zeitpunkten eine Vollerhebung in den Kollegien der teilnehmenden Schulen zu realisieren. Tendenzielle Abweichungen der Kulturen (bzw. die deutlichen Abweichungen bei den Schulen Nr. 16 & 37) könnten mitunter durch die Befragung unterschiedlicher Teilgruppen in den Kollegien herbeigeführt worden sein. Zudem handelt es sich bei den Schulen aufgrund ihrer Einbindung in das Schulentwicklungsprojekt „Schulen im Team“ um eine vorselektierte Stichprobe, welche sich bereits durch die Teilnahme am Projekt und das Durchlaufen des aufwändigen Bewerbungsverfahrens als überdurchschnittlich innovativ erweisen könnten. Eine erneute Erprobung des OCAI-SK in kompletten Kollegien nicht vorselektierter Schulen, die sich zudem zwischen den Erhebungen nicht aktiv an einem Schulentwicklungsprojekt beteiligen, wäre hierbei ein wünschenswerter Ansatz, um die vorliegenden Ergebnisse und erhobenen Kulturprofile noch einmal zu verifizieren.

9. Literatur

- Aldrich, J. (1997). R.A. Fisher and the making of maximum likelihood 1912-1922. *Statistical Science*, 12(3), 162-176.
- Alexandrowicz, R. (2008). Wieviel ist "ein bisschen"? Ein neuer Zugang zum BIC im Rahmen von Latent-Class-Analysen. In J. Reinecke & C. Tarnai (Hrsg.), *Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis* (S. 141-165). Münster: Waxmann.
- Allaire, Y. & Firsirotu, M.E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226.
- Angelides, P. & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145-163.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2004). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Ashkanasy, N.M., Broadfoot, L.E. & Falkus, S. (2000). Questionnaire measures of organizational culture. In N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom & M. Peterson (Eds.), *Handbook of Organizational Culture and Climate* (pp. 131-146). Thousand Oaks: Sage.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (12. Aufl.). Berlin: Springer.
- Badura, B., Ritter, W. & Scherf, M. (1999). *Betriebliches Gesundheitsmanagement: Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin: Edition Sigma.
- Baitsch, C. & Nagel, E. (2008). Organisationskultur – das verborgene Skript der Organisation. In J. Meissner, P. Wolf & R. Wimmer (Hrsg.), *Praktische Organisationswissenschaft* (S. 219-257). Heidelberg: Carl Auer-Verlag.
- Baron, H. (1996). Strengths and limitations of ipsative measurement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 49-56.
- Barr J.J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Behr, M. & Knauf, T. (1989). *Kulturelle Bildung und Kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Behrends, T. (2001). *Organisationskultur und Innovativität*. München/Mering: Hampp.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1974). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berkemeyer, N. (2009). Schulen im Team. Ein Netzwerk zur Unterrichtsentwicklung. *Schule NRW*, 1, 16-17.

- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (2008a). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitius, V. & Müthing, K. (2008b). Schulen im Team: Erste empirische Befunde. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 329-341). Münster: Waxmann.
- Berio, A.A. (2003). An organizational culture assessment using the competing values framework: A profile of Ohio State University extension. *Journal of Extension*, 41(2), 1-15.
- Bierhoff, H.W. (2000). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Holtappels, H.G. & Rösner, E. (2006). Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung. In W. Bos, & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 14) (S. 81-123). Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bühl, A. (2010). *SPSS 18. Einführung in die moderne Datenanalyse* (12. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Buhren, C.G. (1995). Entfaltung der Lernkultur durch Organisationsentwicklung. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S.200-221). Neuwied: Luchterhand.
- Cameron, K.S. & Freeman, S. J. (1991). Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 23-58.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J.P., Brownas, E.A., Peterson, N.G. & Dunnette, M.D. (1974). *The measurement of organizational effectiveness: a review of relevant research and opinion*. Minneapolis: Navy Personnel Research and Development Center.
- Cattell, R.B. (1944). Psychological measurement: Normative, ipsative, interactive. *Psychological Review*, 51(5), 292-303.

- Chan, W. (2003). Analyzing ipsative data in psychological research. *Behaviormetrika*, 30(1), 99-121.
- Cheung, M.W.L. & Chan, W. (2002). Reducing uniform response bias with ipsative measurement in multiple-group confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 9(1), 55-77.
- Chott, P.O. (1997). Die Entwicklung von „Schulkultur“: Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. *Pädagogische Welt*, 51(12), 563-566.
- Cialdini, R.B., & Trost, M.R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2) (pp. 151-192). New York: McGraw-Hill.
- Closs, S.J. (1996). On the factoring and interpretation of ipsative data. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 41-47.
- Cook, S.D.N. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Cooke, R.A. & Rousseau, D.M. (1988). Behavioral norms and expectations: A quantitative approach to the assessment of organizational culture. *Group & Organization Studies*, 13(3), 245-273.
- Cornwell, J.M. & Dunlap, W.P. (1994). On the questionable soundness of factoring ipsative data: A response to Saville & Wilson. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 89-100.
- Covey, S.R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Franklin Covey.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöning.
- Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 140-141.
- Deal, T.E. & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: OERI.
- Deal, T.E. & Peterson, K. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T.E. & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Denison, D. R., Haaland, S. & Goelzer, P. (2003). Corporate culture and organizational effectiveness: Is there a similar pattern around the world? *Advances in Global Leadership*, 3, 205-227.
- Denison, D.R. & Mishra, A.K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, 6(2), 204-223.
- Deshpandé, R. & Farley, J. U. (2004). Organizational culture, market orientation, innovativeness and firm performance: an international research odyssey. *International Journal of Research in Marketing*, 21(1), 3-22.
- Detert, J.R., Louis, K.S. & Schroeder, R.G. (2001). A culture framework for education: Defining quality values and their impact in U.S. high schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 183-212.
- Deutsch, M. & Gerard, H.G. (1955). A study of normative and informational social influence upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629-636.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-555.
- Duncan, D.A. (2004). *School culture: exploring its relationship with mental models and leadership behaviors in schools*. Unpublished dissertation: Florida State University.
- Duncker, L. (1992). Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus. *Neue Sammlung*, 32(1), 17-33.
- Duncker, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung*. Weinheim: Beltz.
- Duncker, L. (1995). Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule. *Pädagogische Welt*, 10, 442-445.
- Dunlap, W.P. & Cornwell, J.M. (1994). Factor analysis of ipsative measures. *Multivariate Behavioral Research*, 29(1), 115-126.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D. & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Fausser, P. (1989). Nachdenken über pädagogische Kultur. *Die Deutsche Schule*, 81(1), 5-25.
- Feldman, S.P. (1988). How organizational culture can affect innovation. *Organizational Dynamics*, 17(1), 57-68.
- Fend, H. (1987). Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (S. 55-79). Wiesbaden: HIBS.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 85-97.

- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2007). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Feuerpfeil, J., Heigl, F. & Wiedling, H. (1994). *Praktische Stochastik*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag.
- Fischer, D. (2009). Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln? In M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (Hrsg.), *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 413-421). Wien: Lit Verlag.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Formann, A.K. (1978). A note on parameter estimation for Lazarsfeld's latent class analysis. *Psychometrika*, 43(1), 123-126.
- Fuchs, H.W. (2009). Neue Steuerung – neue Schulkultur? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 369-380.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt: Campus.
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2007). Schulkultur. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 104-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Gollwitzer, M. (2007). Latent-Class-Analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 279-306). Berlin: Springer.
- Goodman, E.A., Zammuto, R.F., & Gifford, B. (2001). Utilizing the competing values framework to understand the impact of organizational culture on the quality of work life. *Organization Development Journal*, 19(3), 58-68.
- Green, B.F. (1951). A general solution of the latent class model of latent structure analysis and latent profile analysis. *Psychometrika*, 16(2), 151-166.
- Gruenert, S. (2000). Shaping a new school culture. *Contemporary Education*, 71(2), 14-18.
- Gudjons, H. (2007). Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. *Pädagogik*, 7(8), 42-47.
- Hahn, M. (1995). Schulkultur als Befähigung zur Lebensgestaltung. Zur Bedeutung einer gemeinsam gestalteten und verantworteten Schulkultur für die sich bildende Persönlichkeit. *Pädagogische Welt*, 10, 446-450.
- Hargreaves, D.H. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern times*. London: Cassell.

- Hargreaves, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Harris, S.G. & Mossholder, K.W. (1996). The affective implications of perceived congruence with culture dimensions during organizational transformation. *Journal of Management*, 22(4), 527-547.
- Hase-Etzler, S. & Jöns, I. (2007). Organisationskultur als Arbeitsbelastung: Ihr Einfluss auf das Beanspruchungserleben der Mitarbeiter. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 10(1), 17-22.
- Heck, R.H. & Marcoulides, G.A. (1996). School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.
- Hejj, A. (1997). Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur. In N. Seibert (Hrsg.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs* (S. 97-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helm, A. (2009). *Mitarbeiterführung und Kommunikation: Change Management, Commitment und Mitarbeiterbefragungen im Automobilvertrieb*. Wiesbaden: Gabler.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43-72). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35-60.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-79.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.T. & Linghost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29-75). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.T. & Linghost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hicks, L.E. (1970). Some properties of ipsative, normative, and forced-choice normative measures. *Psychological Bulletin*, 74, 167-184.
- Höblich, D. (2007). Schule und Geschlecht. In G. Graßhoff, D. Höblich, T.S. Idel, K. Kunze & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft* (S. 245-254). Mainz: Logophon.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.

- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Holtappels, H.G. & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 14) (S. 247-277). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (1995). *Entwicklung von Schulkultur*. Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. (2003). Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente* (S. 23-51). München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Huang, G.H. (2005). Selecting the number of classes under latent class regression: A factor analytic analogue. *Psychometrika*, 70(2), 325-345.
- Huber, L. (2009). „Lernkultur“ – Wieso „Kultur“? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14-20). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Janke, N. (2006). *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer- Schulleiter- und Schülerperspektive*. Münster: Waxmann.
- Järvinen, H. & Otto, J. & Berkemeyer, N. (2011). Neue Wege kommunaler Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung* (Lo-seblatt-Sammlung). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Jones, G.R. & Bouncken, R.B. (2008). *Organisation: Theorie, Design und Wandel*. München: Addison-Wesley.
- Jöns, I., Hodapp, M. & Weiss, K. (2006). Kurzskala zur Erfassung der Unternehmenskultur. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 6(1), 16-23.
- Jung, T., Scott, T., Davies, H.T.O., Bower, P., Whalley, D., McNally, R. & Mannion, R. (2009). Instruments for exploring organizational culture: A review of the literature. *Public Administration Review*, 69(6), 1087-1095.
- Kahnert, J. (2009). *Die Bedeutung des Konzepts Schulkultur für die Schulforschung. Eine Analyse aktueller Forschungsprojekte unter besonderer Berücksichtigung des Projekts „Schulen im Team“*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: TU Dortmund.
- Kayes, D.C. (2005). Internal validity and reliability of Kolb's learning style inventory version 3 (1999). *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 249-257.
- Keefe, J.W. (2003). Leadership for school restructuring - redesigning your school. *High School Magazine*, 1(2), 4-9.

- Kelley, H.H. (1955). The two functions of reference groups. In G.E. Swanson, T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 410-414). New York: Henry Holt.
- Killmann, R.H. (1985). Five steps for closing culture-gaps. In R.H. Killmann, M.J. Saxton & R. Serpa (Eds.), *Gaining control of the corporate culture* (pp. 351-369). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kluchert, G. (2009). Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 326-333.
- Kluckhohn, C. (1951). The study of culture. In D. Lerner & H.D. Lasswell (Eds.), *The Policy Sciences* (pp. 86-101). Stanford: Stanford University Press.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1. Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kolbe, F.U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125-143.
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Papers of the Peabody Museum.
- Lazarsfeld, P.F. & Henry, N.W. (1968). *Latent Structure Analysis*. New York: Houghton-Mifflin.
- Lazarsfeld, P.F. (1950). The logical and mathematical foundation of latent structure analysis. In S.A. Stouffer, L. Guttman, E.A. Suchman, P.F. Lazarsfeld, S.A. Star & J.A. Clausen (Eds.), *Measurement and prediction* (pp. 362-412). Princeton: University Press.
- Lee, K.T. (2006). Online learning in primary schools: designing for school culture change. *Educational Media International*, 43(2), 91-106.
- Lewin, K. (1951). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Loeffelmeier, R. (2009). Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 345-356.
- Luhmann, N. (1995). Kultur als historischer Begriff. In N. Luhmann (Hrsg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (Bd. 4) (S. 31-55). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MacNeil, A.J., Prater, D. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Marré, R. (1997). *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, A. & Behrends, T. (1999). Innovationskultur. In R. Bronner & H. Staminski (Hrsg.), *Evolution steuern – Revolution planen* (S. 83-111). Bonn: innovatio Verlag.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: Three perspectives*. Oxford: University Press.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Enschede: Twente University Press.

- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McCutcheon, A.L. (1987). *Latent class analysis*. Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences (No. 07-064). Newbury Park, CA: Sage.
- McGregor, D. (1973). *Der Mensch im Unternehmen*. Düsseldorf: Econ.
- Meek, V.L. (1988). Organizational culture: Origins and weaknesses. *Organizational Studies*, 9(9), 453-473.
- Merkens, H. (2006). Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Merrit, S.L. & Marshall, J.C. (1984). Reliability and construct validity of ipsative and normative forms of the learning style inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 463-472.
- Meulemann, H. (1992). Gleichheit, Leistung und der Wandel oder Nichtwandel von Werten: Warum die Wahrnehmung realisierter Gleichheit in der Bundesrepublik Deutschland sich nicht verändert hat. In H. Klages, H.J. Hippler & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel: Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 100-126). Frankfurt: Campus Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.). *Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf [12.04.2011].
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage.
- Moser, K. (2004). Organisationale Sozialisation und berufliche Entwicklung. In H. Schuler (Ed.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie: Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. D/III/3) (S. 533-595). Göttingen: Hogrefe.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nail, P.R., McDonald, G. & Levy, D.A. (2000). Proposal of a four-dimensional model of social response. *Psychological Bulletin*, 126(3), 454-470.
- Nerdinger, F.W., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Springer.
- Neubauer, W. (2003). *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. & Kompa, A. (1987). *Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur*. München: Heyne.
- Nias, J. (1989). Refining the cultural perspective. *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 143-146.
- Oblinger, H. (1979). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.

- Ogbonna, E. & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: Empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Ouchi, W.G. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Boston: Addison-Wesley.
- Owens, R. (1987). *Organizational behaviour in education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Pearson, C.S. & Hammer, A.L. (2004). *OTCI manual: A guide for interpreting the organizational and team culture indicator instrument*. Gainsville: Center for Applications of Psychological Type.
- Quinn, R.E. & Spreitzer, G.M. (1991). The psychometrics of the competing values culture instrument and an analysis of the impact of organizational culture on quality of life. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 115-142.
- Quinn, R.E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377.
- Radcliffe-Brown, A.R. (1952). *Structure and Function in Primitive Society*. New York: Free Press.
- Raeder, S. (2010). Organisationskultur – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. In B. Werkmann-Karcher & J. Rietiker (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für das Human Resource Management* (S. 89-110). Berlin: Springer.
- Rasch, G. (1960/1980). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition (1980) with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger, B. Liebsch & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Bd. 3) (S. 1-20). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Reinecke, J. & Tarnai, C. (2008). Einführung. In J. Reinecke & C. Tarnai (Hrsg.), *Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis* (S. 13-18). Münster: Waxmann.
- Reiß, G. & von Schoenebeck, M. (1987). *Schul-Kultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation mit Fotos von Henry Maitek*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Reynolds, D. & Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness* (pp. 171-187). London/New York: Cassell.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rolff, H.-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim: Juventa.
- Roloff, S. (1994). *Die Unternehmungskultur im Rahmen von Unternehmungszusammenschlüssen*. Bergisch-Gladbach: Eul.

- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der psychologischen Diagnostik* (S. 275-287). Göttingen: Hogrefe.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Organisation und organisationaler Wandel: Eine theoretische Erkundung aus konstruktivistischer Sicht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sackmann, S. (2002). *Unternehmenskultur: Analysieren – Entwickeln – Verändern*. Neuwied: Luchterhand.
- Saphier, J. & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Saville, P. & Willson, E. (1991). The reliability and validity of normative and ipsative approaches in the measurement of personality. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 219-238.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. London: Pergamon.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Schein, E.H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-17.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E.H. (2010). *Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Schoen, L.T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 815-835.
- Schwartz, H., & Davis, S.M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 10(1), 30-48.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2007). *Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität*. Verfügbar unter: www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/orientierungsrahmen.pdf [12.04.2011].
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Spector, P.E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Steffens, U. (1995). Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S.37-50). Neuwied: Luchterhand.

- Steffens, U., Benisch, E., Brömer, B., Diel, E., Höfer, D., Knab, J. & Schreder, G. (2008). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Fuldata: Druckerei des Amtes für Lehrerbildung.
- Stolp, S. & Smith, S.C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values and the leaders role*. Eugene: ERIC Clearinghouse.
- Straub, D., Loch, K., Evaristo, R., Karahanna, E. & Srite, M. (2002). Toward a Theory-Based Measurement of Culture. *Journal of Global Information Management*, 10(1), 13-23.
- Subramaniam, N. & Ashkanasy, N.M. (2001). The effect of organisational culture perceptions on the relationship between budgetary participation and managerial job-related outcomes. *Australian Journal of Management*, 26(1), 35-54.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 685-699.
- Triandis, H.C. (1972). *The Analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- Uhlich, E. (2005). *Arbeitspsychologie*. Zürich: vdf.
- Van Ackeren, I., Block, R., Kullmann, H., Sprütten, F. & Klemm, K. (2008). Schulkultur als Kontext naturwissenschaftlichen Lernens. Allgemeine und fachspezifische explorative Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(3), 341-359.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 209-264). Greenwich: JAI Press.
- Van Muijen, J. J., Koopman, P., De Witte, K., De Cock, G., Bourantas, D., Papalexandris, N., Branyicski, I., Spaltro, E., Jesunio, J., Das Neves, J.G., pitariu, H., Konrad, E., Peiró, J., González-Romá, V. & Turnipseed, D. (1999). Organizational culture: the Focus Questionnaire. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(4), 551-568.
- Vester, H.G. (2008). *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Von Rosenstiel, L. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.
- Warnken, G. (1992). Schulkultur, Organisationsentwicklung, Fortbildung – Impulse für eine realistische Schulreform. In K. Ermert (Hrsg.), *Schulkultur als „Organisationskultur“: Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung?* (S. 60-85). Loccum: Evangelische Akademie.
- Weber, C. (1996). *Treuhandanstalt – Eine Organisationskultur entsteht im Zeitraffer*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic reform*. New York: Free Press.
- Weinert, A.B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Wiater, W. (1997). Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In N. Seibert (Hrsg.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs* (S. 21-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilkins, A. & Ouchi, W.G. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 468-481.
- Wilkins, A. L. (1983). The culture audit: A tool for understanding organizations. *Organizational Dynamics*, 12(2), 24-38.
- Williamson, O. (1975). *Markets and hierarchies, analysis and antitrust implications: A study in the economics of internal organization*. New York: Free Press.
- Wulf, C. (2007). Rituelle Lernkulturen: Eine Einführung. In C. Wulf, B. Althans, G. Blaschke, N. Ferrin, M. Göhlich, B. Jörissen, R. Mattig, I. Nentwig-Gesemann, S. Schinkel, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Lernkulturen im Umbruch* (S. 11-27). Wiesbaden: VS Verlag.
- Yeung, A.K., Brockbank, J.W. & Ulrich, D.O. (1991). Organizational culture and human resources practices: An empirical assessment. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 59-81.
- Zammuto, R.F. & Krakower, J.Y. (1991). Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 83-114.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen*. München: Pearson Studium.

10. Anhang

Anhang A: Itemkennwerte des OCAI-SK (2007; 2009)

Clankultur (A):

Item	Formulierung
A2	Unsere Schulleitung wird als beratend, pragmatisch und unterstützend angesehen.
A3	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch Teamarbeit, Konsens und Partizipation.
A4	Unsere Schule wird zusammengehalten durch Loyalität und gegenseitiges Vertrauen. Die Identifikation mit und das Engagement für die Schule sind ausgeprägt.
A5	Unsere Schule legt Wert auf Personalentwicklung, so dass Vertrauen, Offenheit und Partizipation dauerhaft bestehen.
A6	Unsere Schule definiert Erfolg anhand von Personalentwicklung, Teamarbeit, Engagement des Kollegiums und dem kollegialen Zusammenhalt.

Itemkennwerte Clankultur (A):

	2007					2009				
Item	M	SD	r_{it-i}	I	n	M	SD	r_{it-i}	I	n
A1	26,767	16,3254	.561	.694	1058	27,409	16,5727	.551	.684	773
A2	24,965	12,3878	.484	.621	1058	25,651	13,7601	.510	.647	773
A3	34,241	16,6943	.624	.752	1058	35,978	17,1152	.616	.743	773
A4	32,225	16,7423	.693	.810	1058	33,281	17,0171	.707	.817	773
A5	24,302	13,420	.696	.811	1058	25,076	13,57739	.655	.781	773
A6	28,586	17,1373	.653	.778	1058	28,215	16,3309	.676	.801	773

Legende: M = Mittelwert r_{it-i} = Item-Skala-Korrelation SD = Standardabweichung I = Faktorladung

Adhoc-Kultur (B):

Item	Formulierung
B2	Unsere Schulleitung wird als innovativ und risikobereit angesehen.
B3	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch individuelle Risikobereitschaft, Innovation, Freiraum und eigene Wege.
B4	Unsere Schule wird zusammengehalten durch das Engagement für Innovation und Entwicklung. Die Schule legt Wert darauf, früh an Entwicklungen zu partizipieren und wegbereitend zu sein.
B5	Unsere Schule legt Wert auf die Erschließung neuer Ressourcen und sucht neue Herausforderungen. Geschätzt wird, Neues auszuprobieren und nach neuen Handlungsoptionen Ausschau zu halten
B6	Unsere Schule definiert Erfolg anhand von exzellenten und neuen Unterrichtsmethoden. Sie ist dabei Vorbild und Vorreiter.

Itemkennwerte Adhoc-Kultur (B):

Item	2007					2009				
	M	SD	r_{it-t}	I	n	M	SD	r_{it-t}	I	n
B1	22,581	12,2772	.539	.702	1058	21,997	11,7545	.496	.658	773
B2	19,585	10,5161	.446	.611	1058	20,052	11,6337	.449	.615	773
B3	26,639	13,3944	.456	.623	1058	26,012	13,0700	.571	.733	773
B4	26,124	13,6033	.641	.795	1058	25,772	12,9887	.622	.778	773
B5	26,578	13,1235	.595	.758	1058	26,264	12,6102	.610	.767	773
B6	18,797	10,9801	.429	.598	1058	14,018	11,2224	.399	.559	773

Legende: M = Mittelwert r_{it-t} = Item-Skala-Korrelation SD = Standardabweichung I = Faktorladung

Marktkultur (C):

Item	Formulierung
C2	Unsere Schulleitung wird als durchsetzungsstark und ergebnisorientiert angesehen
C3	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch harte Konkurrenz, hohe Anforderungen und Leistungsanspruch.
C4	Unsere Schule wird zusammengehalten durch die Betonung von Leistung und Zielerreichung.
C5	Unsere Schule legt Wert auf Konkurrenzfähigkeit und Leistung. Die Setzung klarer Entwicklungsziele und die Profilierung sind richtungweisend.
C6	Unsere Schule definiert Erfolg anhand des Schülerzulaufs im Vergleich zu anderen Schulen. Die Beobachtung der Konkurrenzschulen ist dabei eine wichtige Strategie.

Itemkennwerte Marktkultur (C):

	MZP 1					MZP 2				
Item	M	SD	r_{it-i}	I	n	M	SD	r_{it-i}	I	n
C1	23,753	13,3789	.565	.729	1058	25,509	14,1539	.568	.724	773
C2	24,415	12,6836	.387	.547	1058	25,013	14,0243	.442	.604	773
C3	16,001	13,5383	.576	.746	1058	15,763	13,4211	.541	.716	773
C4	17,616	10,7697	.494	.684	1058	17,182	11,3348	.566	.738	773
C5	22,989	12,5070	.635	.796	1058	22,701	13,0081	.603	.758	773
C6	29,208	18,5491	.439	.604	1058	29,946	18,4300	.469	.630	773

Legende: M = Mittelwert r_{it-t} = Item-Skala-Korrelation SD = Standardabweichung I = Faktorladung

Hierarchiekultur (D):

Item	Formulierung
D1	Unsere Schule ist ein sehr geregelter und strukturierter Ort. Formale Abläufe (Schulregeln, Klassenarbeiten, Erlasse etc.) regeln im Allgemeinen die Handlungen des Kollegiums.
D2	Unsere Schulleitung wird als koordinierende, organisierende und das Tagesgeschäft regelnde Kraft angesehen.
D3	Unsere Schule ist gekennzeichnet durch Gleichförmigkeit, Vorhersagbarkeit, Verlässlichkeit und geringe Fluktuation.
D4	Unsere Schule wird zusammengehalten durch formale Regeln und Verfahrensweisen. Der ungestörte Ablauf des Tagesgeschäftes steht im Mittelpunkt.
D5	Unsere Schule legt Wert auf Beständigkeit und Stabilität. Effizienz, Kontrolle und ungestörtes Arbeiten sind wichtig.
D6	Unsere Schule definiert Erfolg anhand von Effizienzkriterien. Zuverlässigkeit, Einhaltung von Terminen und ein ausgewogenes Verhältnis von Aufwand und Ertrag sind maßgeblich.

Itemkennwerte Hierarchiekultur (D):

Item	MZP 1					MZP 2				
	M	SD	r_{it-i}	I	n	M	SD	r_{it-i}	I	n
D1	16,899	15,7427	.568	.718	1058	25,085	15,3704	.551	.693	773
D2	31,035	15,0242	.432	.582	1058	29,285	15,8263	.504	.648	773
D3	23,119	15,9175	.544	.698	1058	22,248	15,2121	.606	.747	773
D4	24,035	17,4027	.666	.807	1058	23,765	17,1542	.679	.806	773
D5	26,131	15,1008	.643	.786	1058	25,959	15,3817	.634	.771	773
D6	23,409	13,7461	.468	.627	1058	22,821	13,3615	.528	.676	773

Legende: M = Mittelwert r_{it-i} = Item-Skala-Korrelation SD = Standardabweichung I = Faktorladung

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur“ ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Nutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche in dieser Arbeit in direkter oder indirekter Weise übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner versichere ich, mich bisher keiner gleichartigen Doktorprüfung an einer Hochschule unterzogen oder um Zulassung zu einer solchen beworben habe.

Ort, Datum

Kathrin Müthing